



ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE  
PHILOLOGICA 1/2026



ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE

# PHILOLOGICA 1/2026

---

FLEUROPE : didactique et linguistique

ZÁVIŠ ŠUMAN  
RADKA MUDROCHOVÁ  
FRANCESCA PARABOSCHI (éd.)

CHARLES UNIVERSITY  
KAROLINUM PRESS

Éditeurs : Závěš Šuman (Charles University)  
Radka Mudrochová (Charles University)  
Francesca Paraboschi (Università degli Studi di Milano)

Cette publication s'inscrit dans le miniprojet 4EU+ de l'Université Charles FLEurope: Linguistic and Cultural Bridges Through French (4EU+/2024/F2/05). Nous exprimons notre gratitude à l'Alliance 4EU+ pour son soutien ainsi que pour les ressources et les infrastructures mises à disposition, qui ont permis la réalisation de ce travail.



<https://www.karolinum.cz/journals/philologica>

© Charles University, 2026  
ISSN 0567-8269 (Print)  
ISSN 2464-6830 (Online)

## CONTENU

---

Avant-propos . . . . .	7
Silvia Adler, Isabelle Dotan : L'imaginaire du public interculturel et de ses sensibilités dans les manuels de FLE. . . . .	9
Mathieu Houdayer, Emmanuelle Huver, Máté Kovács : La didactique du FLE en Europe depuis les années 1990 : un processus d'intégration unilatéral ? Réflexions à partir du cas de la Hongrie. . . . .	25
Souraya Bouzidi : Formation de formateurs et coopération euro-méditerranéenne : l'expérience algérienne à francophonie . . . . .	45
Imane Hbabat, Najate Nerci : La compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères au Maroc : perceptions et enjeux . . . . .	55
Magdalena Kučerová : Relier didactique et terrain scolaire : vers une formation continue innovante des enseignants de FLE . . . . .	69
Dagmar Veselá : La place des anglicismes dans la terminologie française – l'exemple du terme <i>bootstrap</i> . . . . .	79
Radka Mudrochová, Jan Lazar : L'orthographe française en mouvement : le cas des emprunts rectifiés . . . . .	91



### FLEUROPE : didactique et linguistique

Le présent numéro thématique s'inscrit dans le prolongement du projet **FLEurope : Linguistic and Cultural Bridges Through French**, mené dans le cadre d'une coopération interuniversitaire soutenue par l'Alliance 4EU+. Ce projet a permis de développer une coopération académique étroite entre plusieurs universités européennes (Université Charles de Prague, Sorbonne Université, Università degli Studi di Milano, Heidelberg Universität) autour de la didactique et de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), en articulant recherche, formation et échanges pédagogiques dans une perspective interculturelle et plurilingue.

En favorisant la mise en réseau d'enseignants-chercheurs et d'étudiants, **FLEurope** a contribué à faire émerger un espace de réflexion commun sur les enjeux contemporains du FLE : diversité des contextes éducatifs, circulation des savoirs, innovation méthodologique et développement des compétences interculturelles. L'une des concrétisations majeures de cette dynamique collaborative réside dans la présente publication, conçue comme un lieu de dialogue entre différentes traditions scientifiques et expériences pédagogiques.

Ce premier volume, consacré à la didactique et à la linguistique, rassemble des contributions qui, chacune à leur manière, interrogent les représentations, les pratiques et les évolutions du français dans des contextes variés. Un second volume, à dominante littéraire, viendra prolonger cette réflexion en explorant les dimensions esthétiques et discursives de la langue ainsi que des cultures – française et francophone – qu'elle véhicule.

Dans cette perspective, l'article de **Silvia Adler et Isabelle Dotan** ouvre le volume en proposant une analyse critique des manuels du FLE, envisagés comme des espaces de construction d'un imaginaire culturel. Leur étude met en évidence une tension persistante entre la volonté de préserver une harmonie pédagogique et la nécessité de confronter les apprenants à des réalités sociales plus complexes, notamment à travers la question des tabous et des non-dits.

Cette problématique des écarts entre discours et pratiques se retrouve, sous un autre angle, dans la contribution de **Mathieu Houdayer, Emmanuelle Huver et Máté Kovács**, qui interrogent les processus d'intégration européenne en didactique du FLE. À partir du cas hongrois, les auteurs mettent en lumière les décalages entre les orientations institu-

tionnelles et leur appropriation effective par les enseignants, soulignant ainsi les limites d'une intégration conçue comme un processus unilatéral.

L'ouverture à d'autres espaces géopolitiques et culturels est ensuite prolongée par l'article de **Souraya Bouzidi**, qui examine les apports de la formation de formateurs dans le cadre de la coopération euro-méditerranéenne. En adoptant une perspective Sud-Nord, cette contribution montre la richesse des échanges interculturels et propose un modèle de coopération bidirectionnelle.

Dans une logique comparable, mais ancrée dans le contexte marocain, **Imane Hbabat et Najate Nerci** s'intéressent à la place de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Leur étude révèle les tensions entre les objectifs affichés par les curricula et les pratiques effectives en classe, encore largement centrées sur des approches traditionnelles.

La question du lien entre théorie et pratique est abordée de manière plus spécifique par **Magdalena Kučerová**, qui analyse les enjeux de la formation continue des enseignants du FLE en République tchèque. Son travail fait apparaître la nécessité de renforcer les interactions entre recherche didactique et terrain scolaire, notamment à travers des dispositifs collaboratifs et réflexifs.

Le volume s'ouvre ensuite à des problématiques plus directement linguistiques : enjeux de taille pour tout apprenant de français faisant face aux évolutions récentes de la langue. Ainsi, **Dagmar Veselá** propose une étude des anglicismes dans la terminologie française à partir du terme *bootstrap*, illustrant les mécanismes d'intégration lexicale dans des domaines spécialisés en pleine expansion.

Enfin, **Radka Mudrochová et Jan Lazar** clôturent ce parcours en s'intéressant à l'évolution de l'orthographe française à travers les rectifications de 1990. Leur analyse, fondée sur des données lexicographiques et des outils de la linguistique de corpus, révèle les dynamiques de stabilisation et de variation qui caractérisent le français contemporain.

Par la diversité de ses approches et de ses terrains, ce numéro témoigne de la vitalité des recherches en FLE et de leur inscription dans des contextes multiples. Il reflète également l'un des acquis essentiels du projet FLEurope : la construction d'un espace de dialogue scientifique où se croisent perspectives européennes et extra-européennes, au service d'une compréhension renouvelée des enjeux linguistiques et littéraires (et plus largement culturels) appliquée aux besoins de terrain dans tous les pays où le français fleurit encore.

*Záviš Šuman*

ORCID : 0000-0002-6057-6736

*Radka Mudrochová*

ORCID : 0000-0002-8718-6922

*Francesca Paraboschi*

ORCID : 0000-0003-4464-4134

doi : 10.14712/24646830.2026.1

## L'IMAGINAIRE DU PUBLIC INTERCULTUREL ET DE SES SENSIBILITÉS DANS LES MANUELS DE FLE

SILVIA ADLER, ISABELLE DOTAN

### ABSTRACT

#### **The imagined intercultural audience and its sensitivities in FFL textbooks**

When examining a selection of French as a Foreign Language (FFL) textbooks, one is often left with the impression of an idealized world – one characterized by mutual understanding and harmony between oneself and the Other, a world devoid of delinquency, prejudice, and hatred. These textbooks appear to promote a binary view of sexual identity and present a vision of society in which individuals consistently behave in an exemplary manner, exhibiting perfect control over both their bodies and their speech. While this depiction is far from reflective of reality, FFL textbooks persist in maintaining a level of evasiveness, often omitting the representation of sensitive issues and taboos. This tendency extends to their portrayal of France, which is frequently depicted as a stereotypical, idyllic version of the country, showing only one side of the cultural spectrum. Given that most of these textbooks are intended for use in a variety of countries, it is reasonable to assume that they are designed to accommodate the sensitivities of different target audiences, as well as any potential antagonisms that certain content might provoke among both teachers and learners. This paper aims to explore the extent to which taboos and sensitive subjects are represented, or omitted, in a selection of B1-level FFL textbooks as an indication of how these materials address the potential sensitivities of the Other. We will also assess, based on feedback from our students, whether such caution is indeed warranted. Do these textbooks accurately convey the target culture, considering that engaging with the Other entails understanding and tolerating their unique characteristics? Furthermore, do these textbooks serve as an effective introduction to students' future encounters with the target country? Our survey reveals that, for most students, preserving classroom harmony takes precedence over being exposed to more authentic content. This finding indirectly suggests that students are mindful of cultural idiosyncrasies and are considerate of the needs and sensitivities of others.

**Keywords:** French as a foreign language; FFL textbooks; Intercultural communication; Taboos and the unsaid; Pedagogical constraints

**Mots-clés :** Français Langue Étrangère ; manuels de FLE ; communication interculturelle ; tabous et non-dits ; contraintes pédagogiques

## 1. Introduction

L'impression qui se dégage à la consultation d'une sélection de manuels de FLE destinés à un public adulte est celle d'un monde parfait, où règnent la bonne entente et la paix entre soi et l'Autre ; un monde sans délinquance, ni préjugés, ni haine. On a le sentiment que ces manuels promeuvent plutôt un monde binaire en termes d'identité sexuelle et une vision du monde dans laquelle les gens se comportent toujours de manière exemplaire et affichent une parfaite maîtrise de leur corps et de leur parole. Cela est loin d'être le cas dans la réalité, certes, mais les manuels de FLE persistent dans un traitement évasif, allant jusqu'à une non-représentation de questions délicates et de tabous. Il en va de même pour la façon dont la France est représentée dans ces ouvrages : il s'agit souvent d'une France paradisiaque, stéréotypée, où un seul côté de la médaille est présenté.

Comme la plupart de ces manuels français sont destinés à être utilisés dans des pays divers, l'on est en droit de supposer qu'ils tiennent compte des sensibilités des multiples publics visés, et d'éventuels antagonismes que certains contenus pourraient susciter tant parmi les enseignants que parmi les apprenants. L'imaginaire d'un auditoire universel (Perelman – Olbrechts-Tyteca, 1976) pourrait en effet être justifié d'autant plus que plusieurs chercheurs ont déjà pu évoquer de nombreuses sensibilités relatives à certains publics d'apprenants d'une langue étrangère. En ce qui concerne, par exemple, les apprenants de confession musulmane en Iraq, Abdulbaqi (2017 : 305) énumère une série de tabous concernant, entre autres, le sexe, le mariage, la religion, l'utilisation de gros mots ou d'injures qui devraient être proscrits des manuels d'apprentissage, si on ne veut pas heurter les apprenants. Pour sa part, Gajos (2017 : 293) constate une influence importante des facteurs institutionnels idéologiques sur les contenus linguistiques et socioculturels présents dans les manuels de FLE utilisés en Pologne et en déduit que « certains sujets et champs lexicaux sont omis et considérés comme des non-dits ou des sujets tabous ». En ce qui concerne la qualité de la langue, en particulier, diverses recherches ont déjà pu soulever en effet un grand décalage entre le français des manuels de FLE et le français spontané des usagers en France et ailleurs (Weber, 2006 ; Petitpas, 2010).

Dans les cours d'apprentissage de langues étrangères, il convient en effet de se demander si les locuteurs devraient estomper les différences culturelles idiosyncrasiques liées à la culture d'origine et passer sous silence les thèmes susceptibles d'offenser les destinataires, ou bien encourager un discours interculturel pour optimiser le processus de socialisation ou d'immersion dans la culture cible (Connor, 2011). Selon l'anthropologue Gunther Dietz (2018), la notion d'« interculturalité » s'applique aux relations entre des groupes humains culturellement diversifiés. Il rappelle également que la culture est un concept large qui englobe l'origine ethnique, la langue, la religion et la nationalité<sup>1</sup>. De son côté, Maletzke (1996) considère que la reconnaissance de l'interculturalité et de l'altérité est cruciale non seulement pour assurer une bonne compréhension mais aussi pour l'intégration de la diversité dans une société donnée. L'interculturalité est donc un élément clé de la cohésion sociale et de la prévention de la discrimination. Dans le cas de

---

<sup>1</sup> “The term ‘interculturality’, understood as the relations that exist between culturally diverse human groups in a given society, is a complex one currently used to refer to the relations that exist within society between diverse majority and minority constellations defined in terms not only of culture but also of ethnicity, language, religious denomination, and/or nationality.” In Dietz, G. 2018 ; Introduction.

notre université<sup>2</sup>, cette question est d'autant plus pertinente que nos classes sont multiculturelles, multinationales, multilingues, multireligieuses et même interculturelles : elles sont composées de Juifs séfarades et ashkénazes, laïques ou religieux à divers degrés, nés en Israël ou ayant immigré de différents pays (Russie, Ukraine, États-Unis, Éthiopie, etc.). Nos classes comprennent également des musulmans, des chrétiens et des druzes. La complexité géopolitique de l'État d'Israël depuis sa création se superpose à cette mosaïque.

Dans ce qui suit, nous examinerons, dans un premier temps, l'étendue de la représentation ou de la non-représentation des tabous et autres sujets sensibles dans une sélection de manuels de FLE niveau B1 du CECRL<sup>3</sup>, comme indice de la prise en compte de l'Autre et de ses potentielles sensibilités. À ce propos, ajoutons ce que nous entendons par « l'Autre » puisque ce terme est au cœur de notre propos. Dans son étude sur la philosophie d'Emmanuel Levinas, Fiszman (2009 : 66) signale qu'il « existe [en effet] une différence entre le Moi et le Toi. L'Autre n'est pas l'image de Moi, ce n'est pas un *Alter Ego*, il dispose d'une altérité authentique qui lui est propre. C'est pour sauvegarder cette altérité que Levinas insiste sur l'asymétrie de la relation ».

Dans un second temps, sur la base des retours de nos étudiants<sup>4</sup>, nous vérifions si ce type de bride est en effet justifié. Constitue-t-elle un prélude efficace pour la future rencontre des étudiants avec le pays ciblé ? Autrement dit, ces manuels véhiculent-ils fidèlement la culture et la langue cible, vu que la rencontre avec l'Autre signifie aussi apprendre à le connaître et à tolérer ses traits idiosyncrasiques ?

## **2. Sujets sensibles dans les manuels comme potentielle source de gêne dans la classe de FLE**

Notre premier objectif est donc d'évaluer le degré de représentation ou de non-représentation des tabous et des sujets sensibles dans les manuels de FLE, en tant qu'indicateur de la prise en compte de l'interculturalité. Pour ce faire, nous avons examiné cinq manuels<sup>5</sup>, tous de niveau B1 et datant des deux premières décennies du XXI<sup>e</sup> siècle. Nous nous sommes concentrées sur quatre éléments susceptibles d'être à l'origine d'un clash interculturel :

- (a) Le vocabulaire : nous avons d'abord examiné les registres langagiers (y compris l'inclusion de l'argot, des insultes et des jurons), le politiquement correct et les expressions utilisées pour parler de sujets tabous.
- (b) La question de l'identité : nous nous intéressons à l'identité en termes de genre et de statut familial. Nous nous sommes demandé si les manuels prenaient en compte ce qui pourrait être considéré par certains comme des cas atypiques concernant l'identité de genre, les couples de même sexe, les mariages non traditionnels et les familles recomposées, entre autres.

---

<sup>2</sup> Université Bar-Ilan, Ramat Gan, Israël.

<sup>3</sup> Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

<sup>4</sup> Pour le profil des étudiants, voir section 3.

<sup>5</sup> *Écho 3* (2008), *Cosmopolite 3* (2018), *Les clés du DELF B1* (2017), *Grammaire en dialogues, niveau intermédiaire* (2018), *Préparation à l'examen du DELF B1* (2008).

- (c) Les conflits d'intérêts : les conflits sont porteurs d'un potentiel de désaccord, de tension, d'agression, de colère et même parfois de violence. Existe-t-il des conflits liés à de tels chocs interculturels ? Retrouve-t-on des propos grossiers dans de telles situations ?
- (d) La France et sa représentation : La France est-elle idéalisée ? Ses représentations correspondent-elles à la réalité vécue par les étudiants ? Correspondent-elles à leur imaginaire du pays, dans le cas d'apprenants n'ayant jamais visité la France ?

## 2.1 Le contrôle du vocabulaire

Nous commençons par la question de savoir si les manuels de FLE devraient ou non inclure un vocabulaire portant sur des sujets marginaux, des tabous, des émotions mesquines et des conflits douloureux. Une autre question concerne la qualité de la langue utilisée : tous les registres sont-ils représentés, depuis la langue standard jusqu'à la langue vulgaire ? Pour les enseignants de français, la réponse est évidente : les manuels de FLE adoptent, en général, une politique prudente. En voici quelques exemples<sup>6</sup> :

Dans *Cosmopolite 3* (2018), on trouve des expressions très modérées de sentiments négatifs lors d'une découverte décevante : « C'est dommage / j'ai été peiné par [...] / il est regrettable que... », etc. Le vocabulaire utilisé pour exprimer les sentiments ne semble pas corrélér avec la gravité de l'événement, qui consiste en un cas de fraude. Dans ce même manuel, représentatif de tous les autres, on trouve des tournures polies dans une lettre de réclamation à la suite d'une expérience fâcheuse : « Permettez-moi de vous dire que je suis très mécontent »<sup>7</sup>. En ce qui concerne les questions de santé, les parties intimes ne sont pas mentionnées, de même que les maladies graves ou répugnantes<sup>8</sup>. Le vocabulaire familial est également très conservateur. Bien que « mari et femme » soient plus courants, ce manuel préfère « époux / épouse » qui sont considérés comme étant plus bourgeois. Lors d'une dispute, on n'est jamais « en colère » mais plutôt « consterné »<sup>9</sup>.

*Echo 3* (2008) propose des expressions plus familières correspondant au langage courant, comme « Ouais » au lieu de « oui », « mec » au lieu de « homme/garçon ». Dans un extrait correspondant à un document authentique, nous avons également trouvé des termes péjoratifs relatifs à la délinquance où « les cyberflics traquent des cyberpédophiles »<sup>10</sup>. Dans un autre document authentique, nous avons trouvé des jurons et des verbes argotiques : « bigorner », « péter les plombs ». En ce qui concerne l'environnement – toujours dans un extrait de document authentique – un décret demande aux touristes de « foutre le camp et de laisser les oiseaux en paix ». Dans ce document, les touristes de la faune sont traités d'« imbéciles »<sup>11</sup>. Dans ce même manuel, les termes pour exprimer son opinion sont pourtant polis et contrôlés (« Il ne me semble pas que... », « C'est une mauvaise chose... », « Je désapprouve... », etc.<sup>12</sup>). Il n'y a aucune mention de parties sexuelles et les gens ne souffrent que de « petits bobos ». Il nous semble alors

<sup>6</sup> Pour une analyse plus détaillée, voir Adler & Dotan (2023).

<sup>7</sup> *Cosmopolite 3*, Les problèmes du quotidien, p. 30.

<sup>8</sup> *Cosmopolite 3*, Urgence, p. 32–35.

<sup>9</sup> *Cosmopolite 3*, La famille, les amis, p. 57.

<sup>10</sup> *Écho 3*, Souriez, vous êtes surveillés, p. 20.

<sup>11</sup> *Idem*, Notre réglementation est-elle appropriée ?, p. 70.

<sup>12</sup> *Idem*, Souriez, vous êtes surveillés, p. 20.

légitime de se demander ce que feraient les apprenants dans une situation authentique en pays francophones s'ils ne peuvent pas parler de leur corps et de leurs états d'âme comme les locaux. Dans l'ensemble des manuels analysés, nous n'en avons trouvé qu'un seul (*Écho 3*) qui semble plus audacieux et qui s'écarte légèrement du politiquement correct. Cette désinvolture ne paraît que dans les insertions de documents authentiques qui correspondraient à la politique générale menée par les éditeurs de cette méthode.

## **2.2 Identité, couple et vie de famille**

La plupart des ouvrages comportent des unités traitant de la question de l'identité, de l'état matrimonial et de la famille. Ils présentent des couples « classiques » qui se marient traditionnellement, plutôt que des « partenariats civils », très courants de nos jours. Les allusions aux « familles recomposées »<sup>13</sup> sont rares et les couples LGBTQIA+ sont absents de ces manuels. Cela dit, l'un d'eux – *Les clés du DELF B1* (p. 71) – mentionne certaines formes de couples ou de familles qui pourraient être considérées comme moins prototypiques : « familles monoparentales, unions libres, familles recomposées, couples pacés »<sup>14</sup>. Il propose d'ailleurs une définition du PACS et même une discussion sur les problèmes qui en découlent. Cependant, on n'y trouve aucune mention verbale ou iconographique des couples LGBTQIA+<sup>15</sup>. Nous avons également remarqué que les familles ne se « disputent » jamais pour des choses sérieuses, mais se « chamaillent » pour des peccadilles.

## **2.3 Les conflits et leur résolution**

Un thème central dans l'ensemble des publications observées est celui des conflits, à travers lesquels les étudiants apprennent à argumenter, à riposter, à négocier, à faire des compromis, etc. Dans le monde réel, les conflits se manifestent sous diverses formes et dimensions. Ils sont interpersonnels, mondiaux et peuvent également résulter de conflits interculturels<sup>16</sup>. Comme les conflits impliquent souvent des tensions et des querelles, on s'attendrait à trouver un vocabulaire porteur d'émotions intenses.

Notre analyse révèle que le vocabulaire, bien que subjectif, reste néanmoins très modéré, bienveillant et politiquement correct. Les manuels n'exposent pas les apprenants à la violence verbale ou physique, ni à des situations sans issue auxquelles ils pourraient être confrontés dans la vie réelle. En voici quelques exemples extraits de *Cosmopolite 3* traitant des « communautés durables » et des relations entre voisins dans « des habitats participatifs », où tout est parfait. Bien que l'unité mentionne le « bruit des enfants », tout semble bien se passer et les conflits sont facilement « réglés par un médiateur »<sup>17</sup>. En général, les manuels évitent les discussions houleuses : tout le monde est bien intentionné, solidaire, respecte les consignes de recyclage, etc. Cette approche modérée se retrouve également dans les autres manuels observés dans notre recherche.

---

<sup>13</sup> *Cosmopolite 3*, « La famille recomposée », p. 59 et 166.

<sup>14</sup> *Idem*, *Les valeurs, la famille*, p. 71–72.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Cosmopolite 3* – *Qu'en pensez-vous ?*, p. 144–145.

<sup>17</sup> *Trois ans d'habitat participatif* : « pas facile tous les jours », p. 66.

S'il y a des critiques occasionnelles, elles se terminent par une solution complaisante du type « tout est bien qui finit bien ».

*Écho 3* propose une approche plus audacieuse grâce à l'inclusion de documents authentiques. Dans un sketch traitant des problèmes de circulation routière, les humoristes Chevallier et Laspalès mettent en scène un chauffeur conduisant sa voiture avec un « thermos de cognac qui le détend »<sup>18</sup>. Le dialogue est amusant et truffé de gros mots : « connard », « bigorner », etc. *Écho 3* comprend également des cas de rencontres interculturelles dans le contexte de l'immigration en France. La plupart d'entre eux mettent en évidence des exemples d'intégrations réussies dans la culture cible, en estompant les conflits qui auraient pu éclater dans le contexte d'une rencontre de valeurs antithétiques. Une de ces histoires est celle de Nora Barsali, conseillère ministérielle et chef d'entreprise<sup>19</sup>. Malgré ses origines maghrébines et le fait que sa famille n'ait pas réussi à s'intégrer et soit retournée dans son pays d'origine, elle est finalement revenue en France, optant pour des valeurs libérales et s'engageant dans une grande carrière.

## 2.4 La représentation de la France

Étant le berceau de la langue française, la France occupe une place importante dans tous les manuels. En outre, d'année en année, elle détient le record de la destination la plus visitée au monde<sup>20</sup>. Pourtant, envers et contre tout, force est de constater que la France traverse une longue crise identitaire, sociale, économique et politique (Casali, 2016 ; Fourquet, 2019 ; Gauchet, 2016 ; Raynal, 2015). Ce côté n'est pas représenté dans les manuels que nous avons analysés. Les problèmes politiques, urbains, sociétaux et interculturels qui affectent la France sont peu ou pas du tout évoqués. En ce qui concerne les villes et les paysages, aucune mention n'est faite de sites insalubres ou délaissés. D'un point de vue touristique, on pourrait croire que la France est un paradis. Dans l'un des manuels, on trouve un extrait du *Blog de Max*<sup>21</sup> sur la ville d'Avignon : tout y est « magnifique », « extraordinaire », « étonnant », « génial », « amusant », « sympathique ». La publicité pour Marseille à la page suivante conserve le même ton élogieux du blog<sup>22</sup> bien que cette ville soit connue pour ses nombreux problèmes sociaux. Les départements français d'outre-mer<sup>23</sup> sont régulièrement mentionnés dans ces manuels. À ce propos, au cours de nos recherches, nous avons consulté un article dans lequel l'auteure Sylvie Fujihira<sup>24</sup> (2010) dénonce les stéréotypes des départements et régions d'outre-mer français dans les manuels de FLE. Elle mentionne, entre autres, la description des DOM-ROM comme lieux paradisiaques sans pour autant faire allusion aux cyclones qui frappent

<sup>18</sup> *Écho 3*, Les automobilistes, p. 67.

<sup>19</sup> *Ibid.*, Beaux parcours, p. 86–87.

<sup>20</sup> <<https://worldpopulationreview.com/country-rankings/most-visited-countries>> [06.02.2025].  
Source : Euromonitor International, the world's provider of global business intelligence, market analysis and consumer insights, <<https://www.euromonitor.com/press/press-releases/december-2024/euromonitor-international-reveals-worlds-top-100-city-destinations-for-2024>> [06.02.2025]

<sup>21</sup> *Clé pour le DEFL*, p. 66.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>23</sup> *Écho 3*, « La France dans le monde », p. 53.

<sup>24</sup> Fujihira, S. (2010), « La force des stéréotypes dans les méthodes de FLE, à travers l'exemple de la France d'outre-mer, et quelques pistes pour en sortir », *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Congrès et bulletin du 24<sup>e</sup> congrès 2010, <[http://rpkansai.com/summary/2010\\_24](http://rpkansai.com/summary/2010_24)> [15.02.2025].

régulièrement certaines de ces régions, la pauvreté et autres problèmes liés aux populations métissées. Elle note également que trop peu de manuels évoquent la dépendance économique de ces régions (*Ibid.*, 37).

Ainsi, en ce qui concerne le vocabulaire, on constate que dans la grande majorité des manuels, le lexique est soigneusement choisi et ne dépasse généralement pas les limites du politiquement correct ; les thèmes sont variés mais ne présentent que des situations mesurées qui ne laissent pas de mauvais goût ; les conflits sont facilement réglés à l'amiable ; la France est toujours présentée sous un beau jour ; les rencontres interculturelles sont plus enrichissantes que frustrantes et les potentiels chocs interculturels sont évités. *Écho 3* semble plus téméraire que les autres manuels en ce qui concerne le choix thématique, le vocabulaire et la représentation des registres. Comme nous l'avons déjà signalé, pour être plus audacieuse, cette méthode passe par le biais d'extraits de documents authentiques.

### **3. La modération et l'idéalisation sont-elles de mise ?**

Maintenant que nous avons une vision claire des choix thématiques et linguistiques, de la façon dont les conflits sont gérés ainsi que de l'image de la France, nous voulons examiner dans quelle mesure ce corsetage est bénéfique. Ne serait-il pas préférable de lâcher les rênes afin de préparer nos étudiants à l'immersion dans les pays francophones ? Faudrait-il ignorer les traits idiosyncrasiques de l'Autre ? Faut-il proposer aux étudiants une image idéalisée, voire stéréotypée, de la France, alors même qu'ils sont susceptibles de découvrir un pays traversé, comme tant d'autres, par des enjeux sociétaux, culturels et politiques complexes ? Quel sens aurait une telle représentation, et quel bénéfice réel les étudiants pourraient-ils en tirer ? À l'inverse, en quoi le fait de rendre compte, même partiellement, des réalités identitaires et statutaires – souvent plurielles et parfois conflictuelles – peut-il favoriser une compréhension plus nuancée et critique de la société française contemporaine ? Ces questions prennent d'autant plus de sens lorsqu'il s'agit de la langue française. Bien que souvent associée à une forte normativité linguistique, les locuteurs francophones, à travers les époques, se sont permis une grande liberté d'usage, n'hésitant pas à exprimer leur rejet de la « langue de bois ». Leur attachement à la « langue libre » implique la liberté de parole, l'expression créative, la langue informelle, anarchique ou non réglementée. Cette même langue libre que l'écrivain Andreï Makine revendique farouchement dans un style bienséant :

Oui, une langue libre ! Celle qui avait permis autrefois à la France, après mille lâchetés, de dire la vérité dans l'affaire Dreyfus. Celle qui avait la vigueur salvatrice du « non » gaullien. Ce français-là, que la gangrène de la pensée unique n'avait pas encore rongé, permettait l'essentiel : le débat, la controverse, le choc des opinions entre les gens que tout opposait et qui, même en rejetant la vision de l'adversaire, respectait la liberté de ses convictions. (Makine, 2006 : 88)

En outre, un examen attentif du langage utilisé en France et dans d'autres pays francophones révèle que même les hommes politiques et les célébrités se permettent d'être

audacieux et directs aussi bien dans le passé que de nos jours. En guise d'exemple, rappelons les propos du président Chirac à l'égard de Margaret Thatcher en 1988 : « Qu'est-ce que cette mégère veut de plus ? Mes couilles sur un plateau ?<sup>25</sup> » Rappelons encore le « Casse-toi, pauvre con ! » du président Sarkozy, en 2008, qui s'est rapidement répandu dans le monde entier. Qui plus est, dans le contexte du Covid-19 en 2022, le président Macron, réputé pour son vocabulaire recherché et sa parole riche mêlant parfois un registre soutenu et « politiquement correct » à un vocabulaire plus familier, avait lancé très lucidement : « Moi, je ne suis pas pour emmerder les Français. Je peste toute la journée contre l'administration quand elle les bloque. Eh bien là, les non-vaccinés, j'ai très envie de les emmerder. Et donc on va continuer de le faire, jusqu'au bout »<sup>26</sup> (pour les fonctions de l'insulte en politique, voir Passard, 2024).

À la lumière des interrogations précédemment soulevées, nous avons recueilli les opinions de nos étudiants sur les stratégies adoptées par les manuels de FLE en matière de langue et de culture françaises. Cette enquête a été menée en gardant à l'esprit que certains d'entre eux envisagent un séjour dans un pays francophone, où ils seront confrontés à une réalité souvent moins idéalisée que celle présentée en classe. Réalisée en juillet 2023, cette enquête préliminaire a concerné une trentaine d'étudiants de cultures diverses<sup>27</sup>, de niveau intermédiaire et avancé (B1), inscrits non seulement au département de culture française, mais également dans d'autres filières universitaires. Leurs motivations pour l'apprentissage du français étaient variées : exigence académique ou professionnelle, intérêt personnel, attrait pour la langue, ou encore appartenance à une famille francophone.

Le questionnaire abordait indirectement plusieurs thèmes évoqués plus haut – la langue, l'identité, la famille, la France, etc. – tout en soulevant des questions plus spécifiques telles que la perception du caractère et des mœurs des Français, ainsi que l'opinion des étudiants sur les manuels qu'ils ont utilisés. L'enquête se structurait en huit questions réparties en trois grands volets : (1) la France et les Français ; (2) les contenus thématiques des manuels et le vocabulaire ; (3) la prise en compte de l'Autre.

Le retour obtenu grâce au sondage que nous avons mené revêt une importance particulière, dans la mesure où « tolérer l'Autre » implique aussi de reconnaître ses spécificités et ses pratiques idiosyncratiques. Les questions posées visaient à évaluer si les limitations linguistiques et thématiques imposées par les manuels de FLE sont réellement justifiées, et si elles constituent un prélude pertinent à l'expérience que nos étudiants seront amenés à vivre, sur le terrain, au cours de futures interactions interculturelles.

Voici une sélection des questions posées, desquelles nous avons relevé des commentaires pertinents :

### (a) La représentation de la France :

**Question 1.** Il existe une hypothèse générale selon laquelle les manuels de FLE présentent une France idéalisée qui ne correspond pas à la réalité. Qu'en pensez-vous ? (30 réponses)

<sup>25</sup> Pégard, C. (2003), « Chirac. Mais qu'est-ce qui lui prend ? », *Le Point*, 28 février 2003.

<sup>26</sup> *Le Monde.fr*, 4 janvier 2022 <[https://www.lemonde.fr/politique/article/2022/01/04/les-non-vaccines-j-ai-tres-envie-de-les-emmerder-declare-emmanuel-macron\\_6108205\\_823448.html](https://www.lemonde.fr/politique/article/2022/01/04/les-non-vaccines-j-ai-tres-envie-de-les-emmerder-declare-emmanuel-macron_6108205_823448.html)> [08.02.2025]

<sup>27</sup> Voir notre introduction.

D'accord	36,67 %
Pas d'accord :	33,33 %
Pas d'accord mais...	30,00 %

Dans leurs commentaires à la première question, les étudiants qui sont d'accord avec l'hypothèse, mentionnent que la représentation de la France est effectivement stéréotypée. Les manuels mettent l'accent sur son passé et ses symboles nationaux. Certains étudiants signalent l'absence d'autres pays francophones dans les manuels. Ils remarquent aussi que les gens semblent toujours heureux et de bonne humeur. D'autres concèdent que la France est effectivement idéalisée, mais ils ne voient aucun mal à cela. Parmi ceux qui ne sont « pas d'accord... mais », on remarque une méconnaissance de l'écart entre une France idéalisée et la réalité (10 commentaires). Certains étudiants sont conscients de ce décalage mais n'y voient aucun préjudice (4 commentaires). Quelques réponses reflètent l'appréhension d'un choc interculturel si les manuels venaient à ternir l'image idéale de la France.

**Question 2.** Si vous avez déjà visité la France, votre expérience correspond-elle à la façon dont la France est présentée dans les manuels ? Pourquoi ? Si la représentation de la France ne coïncide pas avec votre expérience, expliquez pourquoi. (30 réponses)

Oui :	26,66 %
Non :	36,66 %
Oui, mais / Non, mais :	36,68 %

Les réponses affirmatives à la deuxième question indiquent une corrélation entre imaginaire et réalité, surtout en ce qui concerne les lieux touristiques, les monuments et les paysages. Dans les réponses négatives, certains signalent que, selon leur expérience, les Français sont « rebutants ou désagréables pour les touristes ». D'autres étaient conscients de l'écart entre la réalité et les manuels, mais s'en accommodaient, vu que les manuels ne sont en général pas censés représenter la réalité. Deux étudiants qui n'ont pas visité la France, mais qui ont tout de même répondu à la question, pensent que la France réelle correspond à la représentation qu'en donnent les manuels.

Ceux qui ont répondu « Oui, mais / Non, mais » à la question 2, soulèvent le pour et le contre : certains reconnaissent que la culture française est remarquable même si elle n'est pas parfaite ; d'autres reconnaissent que l'expérience touristique est différente de l'expérience de la vie en France. Un étudiant a mentionné le fait qu'il était venu en France en touriste déjà « amoureux ». Pour lui, il y avait une adéquation entre la France et sa représentation, bien que l'on puisse supposer que l'étudiant avait pris la décision consciente de rester amoureux quoi qu'il en soit. Certains étudiants ont remarqué qu'il y avait un écart entre la langue qu'ils avaient apprise et la langue spontanée parlée dans la rue.

**Question 3.** Si vous avez rencontré des Français en France ou ailleurs, comment avez-vous ressenti cette rencontre ? (27 réponses)

Positive :	48,15 %
Négative :	11,12 %
Opinions partagées :	40,74 %

S'agissant de la question 3, la majorité des étudiants interrogés rapportent une expérience positive, en particulier lorsqu'ils sont parvenus à communiquer en français. Il demeure toutefois difficile de déterminer si cet enthousiasme découle principalement de la rencontre elle-même, ou de la prise de conscience de leur propre capacité à s'exprimer dans une langue étrangère. Les réponses négatives évoquent généralement des rencontres perçues comme froides et formelles. L'un des commentaires affirme, par exemple, que les Français « ne sont plus aussi raffinés qu'auparavant ». Parmi les opinions partagées, plusieurs étudiants expriment des points de vue nuancés, faisant écho à une idée commune selon laquelle, « comme partout ailleurs dans le monde, il y a des Français gentils et d'autres moins aimables ». Certains mentionnent également que « les Parisiens ne sont pas aussi accueillants que les Français de province », avant de conclure, dans un esprit similaire : « une chose est sûre : ils ne sont plus aussi raffinés ». Une autre réponse fréquemment relevée témoigne d'une certaine admiration, parfois teintée d'envie, envers le « savoir-vivre » et les formes de politesse associées à la culture française. Enfin, quelques étudiants – vraisemblablement plus âgés ou dotés d'une familiarité avec l'histoire culturelle de la France – expriment un regret face à ce qu'ils perçoivent comme une perte de raffinement dans la société française contemporaine. En ce qui concerne l'utilisation de la langue française, quelqu'un mentionne le fait que les « prestataires de services » n'ont pas la patience de parler français avec quelqu'un qui ne maîtrise pas la langue.

#### **(b) La sélection du contenu :**

Au sujet de l'inclusion, ou non, de sujets sensibles ou controversés dans le but de dépeindre une réalité plus équilibrée, voici quelques commentaires en réponse à la question 4 qui suit :

**Question 4.** Les manuels doivent-ils inclure des sujets sensibles ou controversés (criminalité, sexualité, violence verbale ou physique, etc.) afin de dépeindre plus fidèlement la réalité ? (29 réponses)

D'accord : 37,90 %

Pas d'accord : 31,05 %

Pas d'opinion/pas clair : 31,05 %

Dans 11 réponses, on reconnaît une prédilection pour l'inclusion de sujets sensibles ou d'une réalité plus équilibrée, moins idéale. Cependant, l'un des étudiants demande : « Oui, mais à quoi ça sert ? ». Ceux qui sont contre l'inclusion de tels sujets soulignent que « le but est d'acquérir la grammaire » ou que « le but du cours est d'apprendre le français et non la sociologie ». D'autres s'inquiètent de la réaction des étudiants qui pourraient être sensibles à certains sujets en raison de leur expérience personnelle, de leur croyance religieuse ou de leur vision du monde. Ces étudiants ajoutent que les manuels sont censés enseigner la langue et ses différentes composantes et ne devraient pas soulever des questions susceptibles de créer des conflits en classe. D'autres encore suggèrent d'enseigner les sujets sensibles ou problématiques en avertissant les étudiants à l'avance, ou d'enseigner ces sujets uniquement dans les cours avancés. À ce sujet, nous avons encore posé la question suivante :

**Question 5.** Dans les manuels de FLE, quels sont les sujets qui, selon vous, ne devraient pas être abordés ? : identité et genre (LGBTQ) – les nouveaux formats de couple et de famille – les parties intimes du corps et la vie sexuelle – les conflits quotidiens – des problèmes graves (accidents de voiture, blessures physiques ou mentales, drogue, alcool, abus sexuel, attaque à main armée, etc.).

Problèmes graves	52,4 % (11 réponses)
Corps humain / sexe	38,1 % (8 réponses)
Sexe	28,6 % (6 réponses)
Couples non traditionnels	23,8 % (5 réponses)
Petits conflits quotidiens	23,8 % (5 réponses)
Famille monoparentale	9,5 % (2 réponses)
Autres mentions	28,6 % (6 réponses) : « Politique, extrémisme, guerre, “tout va bien, si c’est présenté de manière respectable et non agressive” »

Il convient de noter que, dans cette question, nous n’avons pas demandé aux étudiants d’ajouter des commentaires, mais simplement de cocher les problématiques qu’ils jugent les plus sensibles, comme l’indiquent les pourcentages ci-dessus.

Nous constatons ici que les problèmes graves (tels que les conflits et tensions nationaux, culturels, ou politiques) sont perçus comme très importants, suivis par les questions de décence en relation avec le sexe et le corps humain. Il semble y avoir davantage de flexibilité en ce qui concerne les situations sociales hors normes. Ces résultats pourraient indiquer, surtout si l’on croise ces réponses avec des commentaires explicites faits par les étudiants, que les cours de français sont perçus comme un véritable îlot d’évasion. En effet, plusieurs étudiants ont souligné que ces moments d’apprentissage offrent une parenthèse loin des préoccupations quotidiennes et des tensions liées à la situation politique et sécuritaire de leur pays. À partir de ces résultats, il apparaît clairement que nos étudiants manifestent une grande inquiétude face aux situations de conflit, dans un contexte politique et sécuritaire complexe.

### (c) Le vocabulaire :

**Question 6.** Les manuels devraient-ils inclure des composantes linguistiques variées (expressions grossières / jurons, etc.) et des registres divers<sup>28</sup> ?

Oui :	32 %
Pas d’accord :	24 %
Avis partagés :	44 %

Dans cette question également, nous avons demandé aux étudiants de répondre « oui » ou « non » selon leur jugement de ce qui est acceptable ou non.

La majorité des réponses favorables s’accompagne de remarques nuancées, telles que : « Tant que ces termes sont utilisés usuellement dans les pays francophones, tout est

<sup>28</sup> Gros mots (« merde », « putain », « va te faire foutre », etc.), expressions grossières (« Pleuvoir comme une vache qui pisse », « Avoir une taupe au guichet », « Il y a du monde au balcon », « Avoir de la chatte », etc.), registre de langue grossier (« Casse-toi ! », « Pauvre con ! », « Fous le camp ! », « Dégage ! », etc.).

acceptable. » L'un des répondants s'interroge toutefois sur la nécessité d'introduire ce type de vocabulaire dans un cadre d'apprentissage formel. On peut en déduire que, selon lui, l'acquisition de ces termes se ferait plus naturellement à travers une exposition authentique à la langue, dans des contextes réels de communication. Ceux qui ont répondu « non » estiment que ce type de vocabulaire est moins adapté à un enseignement institutionnalisé du français. Parmi les étudiants exprimant un avis partagé, l'un suggère qu'il serait pertinent d'ajouter une leçon spécifique sur ce type de lexique, tandis qu'un autre propose d'organiser une ou deux séances optionnelles, destinées uniquement aux étudiants intéressés.

Il en ressort que nos étudiants sont globalement ouverts à une certaine liberté langagière, tout en exprimant une forme de réserve quant à l'intégration explicite de ce type de termes dans un contexte pédagogique formel.

**Question 7.** Le vocabulaire ci-dessous est utilisé dans la vie de tous les jours. Selon vous, quels sont les éléments intolérables ? Les jurons grossiers tels que : *Merde, Va te faire foutre, putain*, etc. ? Des expressions grossières telles que : *Avoir la taupe au guichet, Il y a du monde au balcon, En avoir plein le cul*, etc. ? Un langage vulgaire tel que : *Dégage, J'veis t'enculer*, etc. ? (19 réponses)

Les expressions obscènes :	84,2 % (16 réponses)
Les jurons grossiers :	73,7 % (14 réponses)
Registre de la parole vulgaire :	57,9 % (11 réponses)
Autres :	5,3 % (1 réponse)
Avis partagés :	26,32 % (« Les jurons viendront sans étudier », « Ils ne sont pas appropriés pour des cours à l'université », « Cela dépend », etc.).

Les réponses recueillies révèlent des opinions nuancées, mettant en lumière à la fois les avantages et les limites de l'intégration de ce type de vocabulaire. Certains étudiants estiment que l'apprentissage de ce lexique n'est pas adapté au cadre universitaire et qu'il s'acquerra naturellement à travers l'expérience de la langue en contexte. D'autres soulignent que l'acceptabilité de ces termes dépend du degré de grossièreté. Ce qui ressort de manière significative, c'est la distinction que font les étudiants entre l'argot et le langage vulgaire : l'argot est perçu comme une forme d'expression spontanée et vivante, alors que les mots grossiers et les jurons sont généralement jugés inappropriés.

#### (d) Prise en compte de « l'Autre » et de ses sensibilités :

Nous avons également posé une question générale concernant la nécessité de prendre en compte l'Autre et ses sensibilités dans le cours de FLE.

**Question 8.** Selon vous, est-il nécessaire de prendre en compte les sentiments des étudiants issus de milieux différents sur des questions linguistiques ? (27 réponses)

Il faut en tenir compte :	59,26 %
Il ne faut pas en tenir compte :	29,63 %
Avis partagés :	11,11 %

Quels autres sujets seraient à exclure : La religion, le nationalisme, les questions de sexe et de genre et tout type d'extrémisme.

Les apprenants suggèrent l'exclusion de sujets qui pourraient blesser les sentiments de certains d'entre eux : religion, nationalisme, sexe et genre, extrémisme. Un des commentaires récurrents est : « Rêvons le rêve français pour échapper à la réalité ». Leurs réponses et commentaires indiquent que les opinions sont partagées entre la nécessité d'une représentation fidèle, tant sur le plan linguistique que thématique, et la nécessité de préserver l'image éthique idéalisée du pays cible, de ses institutions et de sa culture. Nous trouvons remarquable que, bien que conscients de certaines divergences, nos étudiants préfèrent l'évasion à tout autre chose. Il s'avère que les apprenants suivent des cours de français non seulement pour apprendre la langue et la culture françaises, mais aussi pour rejoindre un îlot de sérénité. En échange de ce besoin évident d'évasion, les étudiants sont prêts à laisser tomber les questions d'une représentation idéalisée, d'une langue assainie ou de situations artificielles. De plus, parce qu'ils sont conscients du fait que les conflits interculturels et inter-religieux pourraient menacer le flux du processus d'apprentissage et l'atmosphère agréable de la classe, les étudiants préfèrent faire des compromis sur les questions liées à la qualité de la langue et à la représentation de la France.

#### **4. Discussion et conclusion**

En conclusion, cette étude sur l'imaginaire interculturel et les sensibilités du public dans les manuels de FLE révèle que ces supports pédagogiques adoptent majoritairement une politique éditoriale prudente, évitant les sujets délicats et controversés au profit d'une représentation idéalisée de la réalité française et francophone. Bien que cette approche vise à préserver un climat de classe serein et exempt de conflits, elle soulève néanmoins des interrogations quant à son efficacité réelle pour préparer les apprenants à une immersion authentique dans les pays francophones.

Notre enquête auprès des étudiants met en évidence un paradoxe intéressant : tout en reconnaissant le caractère édulcoré et parfois artificiel de ces manuels, une majorité préfère néanmoins cette vision idéale, car elle répond à leur désir d'évasion et de tranquillité – auquel nous ne nous attendions pas – durant le processus de l'apprentissage. Toutefois, une part significative des apprenants exprime un souhait clair d'inclure des thèmes actuellement sous-représentés, comme les différents types de familles, les identités de genre, et d'autres réalités sociétales contemporaines. L'intégration de ces thématiques permettrait aux étudiants d'acquérir une compétence interculturelle plus complète et plus réaliste.

Cela dit, se baser uniquement sur les opinions des étudiants pour décider de maintenir ou modifier l'image idéalisée de la France dans les manuels ne semble pas entièrement suffisant. Il est crucial que les concepteurs de matériel pédagogique tiennent compte non seulement des attentes immédiates des apprenants, mais aussi des enjeux pédagogiques et interculturels à plus long terme. Une représentation plus équilibrée et moins stéréotypée pourrait mieux préparer les apprenants à naviguer dans la complexité culturelle réelle des

sociétés francophones, tout en préservant un environnement d'apprentissage respectueux et inclusif.

En définitive, une réflexion approfondie s'impose sur le délicat équilibre à trouver entre représentation réaliste et préservation des sensibilités culturelles et individuelles des apprenants. Encourager une pédagogie interculturelle plus ouverte, sans pour autant compromettre le confort émotionnel nécessaire à l'apprentissage, semble être une voie prometteuse pour mieux répondre aux attentes diversifiées d'un public multiculturel qui est le nôtre.

---

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- Casali, Dominique (2016). *Désintégration française*. Paris : JC Lattès.
- Connor, Ulla (2011). *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Michigan : University of Michigan Press ELT.
- Fourquet, Jérôme (2019). *L'archipel français*. Paris : Seuil.
- Gainza, Anna et al. (2018). *Les clés du DELF B1 – Nouvelle édition*. Paris : Édition Maison des langues [2017].
- Gauchet, Marcel (2016). *Comprendre le malheur français*. Paris : Stock.
- Girardet, Jacky et al. (2009). *Écho 3*. Paris : Clé International.
- Hirschsprung, Nathalie et al. (2018). *Cosmopolite 3*. Vanves : Hachette.
- Makine, Andreï (2006). *Cette France qu'on oublie d'aimer*. Paris : Flammarion, coll. « Café Voltaire ».
- Maletzke, Gerhard (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen : Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.
- Miquel, Claire (2018). *Grammaire en dialogues, niveau intermédiaire B1*. Paris : Clé international.
- Passard, Cédric (dir.) (2024). *Les usages politiques de l'insulte*. Paris : Classiques Garnier.
- Perelman, Chaim – Olbrechts-Tyteca, Lucie (1976). *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Raynal, Sylvie (2015). *La France en crise d'identité*. Paris : Éditions du Panthéon.
- Veltcheff, Caroline (2008). *Préparation à l'examen du DELF B1*. Paris : Hachette.

### Contributions dans un ouvrage collectif

- Adler, Silvia – Dotan, Isabelle (2023). « "Le meilleur des mondes" : le (non-) traitement des inconvenances dans les manuels de FLE », *Agapes francophones 2023 – « Délit(s) »*, coordonné par Ioana Marcu, Ramona Malita, Claudiu Gherasim, Andreea Dobrescu. Timisoara : Editura Universitatii de Vest, p. 337–359.
- Fizsman, Marc (2009). « L'Autre chez Lévinas : une vision utopique de l'humain ? ». Dans *La chaîne d'union*, vol. 48, n° 2, p. 62–67.

### Articles de revue

- Abdulbaqi, Ibrahi Khaleel (2017). « Comment aborder les sujets tabous en classe de langue : le cas du département de français de l'université Salahaddin à Erbil en Irak », *Acta Universitatis Lodziensis Folia Litteraria Romanica*, Université de Łódź, <<https://doi.org/10.18778/1505-9065.12.26>>.
- Fujihira, Sylvie (2010). « La force des stéréotypes dans les méthodes de FLE, à travers l'exemple de la France d'outre-mer, et quelques pistes pour en sortir », *Rencontres Pédagogiques du Kansai, Congrès et bulletin du 24<sup>e</sup> congrès 2010*, <[http://rpkansai.com/summary/2010\\_24](http://rpkansai.com/summary/2010_24)>.
- Gajos, Mieczyslaw (2017). « Les non-dits dans les programmes et les manuels de FLE », *Acta Universitatis Lodziensis Folia Litteraria Romanica*, Université de Łódź, <<https://doi.org/10.18778/1505-9065.12.25>>.

- Petitpas, Thierry (2010). « Enseigner la variation lexicale en classe de FLE », *The French Review*, vol. 83, n° 4, p. 800–818.
- Weber, Corinne (2006). « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas le français comme je l'ai appris ? », *Le français dans le monde*, vol. 345, p. 31–33.

#### Sources numérisées

- Dietz, Gunther (2018). "Interculturality". *Wiley Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, 1–19, <<https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>> [consulté le 8 février 2025].
- Hausalter, Louis (2019). « Jacques Chirac en 10 moments télé ». *Radio Europe*, <<https://www.europe1.fr/politique/jacques-chirac-en-dix-moments-tele-3921868>> [consulté le 6 février 2025].
- Le Monde (2022), *Le Monde.fr*, <[https://www.lemonde.fr/politique/article/2022/01/04/les-non-vaccines-j-ai-tres-envie-de-les-emmerder-declare-emmanuel-macron\\_6108205\\_823448.html](https://www.lemonde.fr/politique/article/2022/01/04/les-non-vaccines-j-ai-tres-envie-de-les-emmerder-declare-emmanuel-macron_6108205_823448.html)> [consulté le 8 février 2025].
- Pégard, Catherine (2003), « Chirac. Mais qu'est-ce qui lui prend ? », *Le Point*, le 28 février 2003.
- Repéré sur Wikipédia. *Mais qu'est-ce qu'elle me veut de plus cette mégère ? Mes couilles sur un plateau ?* <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Mais\\_qu%27est-ce\\_qu%27elle\\_me\\_veut\\_de\\_plus\\_cette\\_m%C3%A9g%C3%A8re\\_%3F\\_Mes\\_couilles\\_sur\\_un\\_plateau\\_%3F](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mais_qu%27est-ce_qu%27elle_me_veut_de_plus_cette_m%C3%A9g%C3%A8re_%3F_Mes_couilles_sur_un_plateau_%3F)> [consulté le 16 février 2025].

*Silvia Adler*

*Département de Culture Française*

*Université Bar-Ilan*

*Ramat Gan, 5290002 Israël*

*silvia.adler@biu.ac.il*

*ORCID: 0000-0003-3663-3048*

*Isabelle Dotan*

*Département de Culture Française*

*Université Bar-Ilan*

*Ramat Gan, 5290002 Israël*

*isabelle.dotan@biu.ac.il*

*ORCID : 0000-0002-4706-3151*



## LA DIDACTIQUE DU FLE EN EUROPE DEPUIS LES ANNÉES 1990 : UN PROCESSUS D'INTÉGRATION UNILATÉRAL ? RÉFLEXIONS À PARTIR DU CAS DE LA HONGRIE

MATHIEU HOUDAYER, EMMANUELLE HUVER,  
MÁTÉ KOVÁCS

### ABSTRACT

**The methodology of teaching French as a foreign language in Europe from the 1990s: A one-way process of integration? Reflections on the case of Hungary**

To address the question featured in the title of this article, we will begin by reviewing the research literature on this pivotal moment, with a particular focus on studies examining its reception in the Central and Eastern European countries in general, and in Hungary in particular. We will then explore whether similar ideas have or have not been reflected in foreign language teaching methodologies, based on institutional texts produced by the Council of Europe between 1990 and 2015. Thirdly, we will investigate the sense of belonging to Europe among Hungarian teachers of French. The aim is to compare European integration, language and education policies with their reception at individual level, in order to highlight the profound discrepancies that need to be addressed if we are to develop a truly inclusive methodology for teaching foreign languages in Europe.

**Keywords:** Methodology of teaching French as a foreign language; Language and education policies; Europe; Integration; Hungary

**Mots-clés :** Didactique du FLE ; politique linguistique et éducative ; Europe ; intégration ; Hongrie

### Introduction

Peu de temps après la chute du Mur de Berlin (1989), la même année que la réunification de l'Allemagne (1991) et peu avant l'adhésion d'un certain nombre de pays d'Europe centrale et orientale – PECO (2004), était organisé à Rüslikon (Suisse) un symposium intergouvernemental qui dix ans plus tard allait donner naissance au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Ce symposium, et les travaux qui s'en sont suivis jusqu'à la publication du CECRL, avaient pour visée d'orienter les politiques linguistiques et éducatives (PLE) européennes des prochaines décennies, si bien qu'il

semblerait logique que cette transformation profonde et historique de l'Europe<sup>1</sup> ait donné lieu à une transformation profonde et historique des PLE elles-mêmes.

Cet article vise à explorer la manière dont ce tournant historique de l'Europe est pris en compte et vécu en didactique des langues (DDL). Pour cela, nous commencerons par nous intéresser à la littérature de recherche portant sur ce tournant, en nous focalisant plus spécifiquement sur les travaux qui traitent de sa réception par les PECO en général et par la Hongrie en particulier. Puis, nous verrons dans quelle mesure des réflexions similaires ont été développées ou non en DDL, sur la base de textes institutionnels produits par le Conseil de l'Europe (COE) entre 1990 et 2015. Dans un troisième temps, nous rendrons compte d'entretiens compréhensifs menés avec différents enseignants hongrois de français à propos de leur sentiment d'appartenance à l'Europe. Il s'agira ainsi de confronter les politiques d'intégration, les PLE européennes et leurs réceptions individuelles, afin de mettre en évidence des décalages profonds qui devraient interroger la DDL.

### **1. « L'Europe après l'Europe » : entre désir et imposition, « l'effacement des traces »**

Ce titre repose sur une double référence :

- l'ouvrage *La RDA après la RDA* (Arp – Goudin-Steinmann, 2020), qui tente de saisir la pluralité des expériences et des interprétations de la période post-unification des deux Allemagne au regard de la domination d'un récit (celui de la République fédérale d'Allemagne – RFA) sur l'autre (celui de la République démocratique d'Allemagne – RDA) ;
- l'exposition « Berlin, effacement des traces » dirigée par Sonia Combe (Paris, Hôtel national des Invalides, 21 octobre – 31 décembre 2009).

Dans une intention similaire, il s'agira dans cette partie de nous intéresser aux nombreux travaux menés dans différents domaines des sciences sociales (histoire, sciences politiques, etc.) sur la phase de transition des années 1990 et notamment sur sa réception par les personnes « de l'Est ». En mettant en évidence la pluralité de ces réceptions, ces travaux visent à questionner et pluraliser l'interprétation dominante selon laquelle la fin du bloc communiste aurait uniquement constitué un moment de joie unanimement partagée, symbole d'une liberté retrouvée pour l'Est, victoire de la démocratie sur la dictature – récit encore actuellement dominant et, qui, dans les faits, correspond en grande partie au point de vue « de l'Ouest ».

Ce récit unique et l'oubli ou la disqualification de l'histoire de « l'autre partie de l'Europe » fondent l'unilatéralité des processus d'intégration entre Ouest et Est. Vu depuis les pays qui « ont été intégrés », celui-ci constitue ainsi à la fois une occasion manquée de penser autrement l'ensemble de l'Europe, mais aussi un processus ambivalent, ayant donné lieu à des formes d'effacement des institutions, des politiques et des cultures existantes, tout en étant à la fois désiré et imposé, le terme même d'*intégration* n'étant pas anodin.

---

<sup>1</sup> *Europe* est ici entendue à la fois dans son sens politique (UE) et dans son sens historico-culturel, dont les contours sont à la fois plus vastes, plus flous et plus imaginaires. Dans les discours (tant institutionnels qu'individuels), ces entités sont en effet souvent largement mêlées.

## 1.1 Une occasion manquée

D'un point de vue politique, de nombreux chercheurs soulignent que ce moment clé de l'histoire de l'Europe (et du monde) aurait pu (et dû) donner lieu à une interrogation des deux modèles, à une « réflexion commune » (Berg, 2020 : §2) qui aurait amené la RFA et la RDA, l'Europe de l'Est et l'Europe de l'Ouest, à « changer de qualité » pour reprendre les termes de M. Tournier<sup>2</sup>. Une occasion a ainsi indéniablement été perdue, et ce, au détriment non seulement de l'Europe centrale et orientale (ECO), finalement seule sommée de se transformer, mais aussi au détriment de l'Europe de l'Ouest, qui aurait pu tirer parti de certains apports ou certaines caractéristiques des modèles sociaux, politiques, axiologiques des PECO.

Cette réflexion est actuellement d'autant plus explicitement formulée qu'elle s'exprime sur fond de montée croissante des inégalités sociales et de critique de la mondialisation capitaliste et néo-libérale. Néanmoins, il ne faut pas éluder la pluralité, voire la profonde divergence, des projets politiques sous-jacents : ceux-ci peuvent aller de la remise en question du capitalisme et du néo-libéralisme économique (cf. les travaux d'Offenstadt, Combe, Arp – Goudin-Steinmann, etc.) à la promotion des valeurs « traditionnelles chrétiennes de l'Europe originelle » contre le « dévoiement » qu'est censée représenter la défense des valeurs socio-culturelles des démocraties libérales (cf. les travaux de Delsol, Finkielkraut, etc., mais aussi, dans une certaine mesure, l'article de Kundera, 1983).

Sur un plan plus philosophique, ce qui est ici en jeu, c'est bien la question du traitement de l'altérité dans des situations d'important déséquilibre des rapports de force entre dominants et dominés. L'exercice du seul rapport de force a en effet généralement pour conséquence l'imposition du dominant et, avec l'effacement du dominé qui en résulte, l'évacuation de toute forme d'altérité. Or, dans ce cas précis, une action volontariste de prise en compte de cette altérité aurait été d'autant plus pertinente et bienvenue que l'ECO, par son histoire même, est particulièrement bien placée pour penser l'altérité sur un mode autre que celui de l'assimilation et jouer de la tension dialectique entre identité et altérité pour concilier aspiration au singulier et lien avec les autres (cf. Nowicki, 2005 : 365).

Nous verrons que cette prise en compte (non advenue) du potentiel de l'ECO pour penser les rapports altéritaires n'est pas sans conséquence pour la DDL.

### 1.2 Effacement, perte et violence : des vécus spécifiques à « l'Est »

Dans les faits, cette rencontre « Est/Ouest » n'a donc pas donné lieu à une transformation conjointe des systèmes en présence, mais bien à une imposition unilatérale d'un système et à un « effacement » de l'autre (Arp – Goudin-Steinmann, 2020 : 120). Ceci a généré des sentiments de « dévalorisation » (*ibid.* : 127), de « dépréciation injuste et inutile » (*ibid.* : 159), de « perte de repères et de confiance » (*ibid.* : 115), occasionnant ce qu'Arp et Goudin-Steinmann (2020) nomment des « ruptures biographiques » « bafou[ant] » (Combe, 2009 : s.p.) les expériences personnelles par la « méthode de la

<sup>2</sup> « Ce serait profondément triste si la RDA était complètement engloutie dans une RFA plus grande. La RDA existe, elle a une personnalité. Quand vient la réunification, l'Allemagne entière doit changer de qualité. » (Tournier dans Schmidt, 2016).

tondeuse à gazon » (*ibid.* : 123). Les mots pour exprimer cette « expérience de l'effondrement » (*ibid.* : 18) sont, on le voit, très forts.

De même, sur un plan plus politique et institutionnel, Kundera thématise dès 1983 l'idée d'un « Occident kidnappé ». Il entendait par cela une confusion entre les niveaux politique et culturel ou, plus exactement, une sur-présence de l'interprétation politique, ayant pour conséquence l'assignation des personnes « de l'Est » au régime politique (communiste) de leur pays.

### **1.3 Impératif et/ou subordination : ambivalence des ressentis et des expériences**

Cependant, si ce processus est vécu comme une expérience violente et négative, il faut également souligner son ambivalence. Ainsi, tout en mettant en évidence des paroles et ressentis critiques, Arp et Goudin-Steinmann prennent bien soin de mentionner que ce sentiment de délégitimation de l'Allemagne de l'Est et les revendications de revalorisation qui en résultent ne sont « pas incompatibles avec une certaine ironie et une distance critique au système » (*ibid.* : 218).

De même, en Hongrie, le processus d'« intégration » a été perçu et vécu à la fois comme un impératif et comme une forme de subordination plus ou moins désirés. Péter Boross, Premier ministre hongrois en 1994, considérait ainsi l'adhésion de la Hongrie à l'Union européenne (UE) non seulement comme un choix stratégique, mais aussi comme une nécessité historique. La refuser aurait été synonyme d'isolement et de marginalisation sur la scène internationale : « [L]'intégration est le commandement de l'époque, et le pays qui ne s'y conforme pas sera inévitablement laissé pour compte »<sup>3</sup>.

Dans ce cadre, l'adhésion des PECO à l'UE peut être interprétée comme un processus « volontaire » (Duché, 2022 : 166), une « importation délibérée et même *profondément attendue* de normes et d'institutions occidentales » (*ibid.* ; nous soulignons), tout en relevant d'une forme d'« acceptation d'une subordination », de « soumission consentie » (*ibid.*) à un cadre commun.

On trouve également ces ambivalences concernant le sentiment d'appartenance à l'Europe, entre :

- revendications d'euroanéité : dans ce cas, l'ECO est présentée comme ayant toujours appartenu à l'Europe si bien que les PECO sont de fait des pays européens au même titre que les autres (de Kaniv, 2024), non pas à la périphérie de l'Europe mais en son cœur (réactivant d'ailleurs parfois pour cela la *Mitteleuropa*), non pas un lieu à la culture et au fonctionnement rétrogrades et dépassés mais un laboratoire des problèmes que l'Europe pourra avoir à affronter (Nowicki, 2005 : 363) ;
- et défiance vis-à-vis du projet européen, dans les faits de l'UE : dans ce cas, les témoins indiquent plutôt ne pas se reconnaître dans ses valeurs et ses politiques et ne plus vouloir essayer de convenir en se conformant à ce qui est attendu d'eux.

---

<sup>3</sup> Cf. *Pesti Magyar Hírlap*, 23/03/1994, [https://library.hungaricana.hu/hu/view/PestMegyeiHirlap\\_1994\\_03/?pg=298&layout=s](https://library.hungaricana.hu/hu/view/PestMegyeiHirlap_1994_03/?pg=298&layout=s) [17/05/2025]. Toutes les citations tirées de sources hongroises ont été traduites en français par Máté Kovács.

## 1.4 Un exemple significatif : les choix terminologiques

Ce jeu complexe entre effacement, délégitimation, revendication, défiance, processus subi et/ou choisi se retrouve de manière particulièrement significative dans les termes mêmes qualifiant les processus de « rapprochement » entre l'Europe de « l'Ouest » et l'Europe de « l'Est »<sup>4</sup>. Ils traduisent de fait différentes conceptions de l'Europe, de son périmètre et de la prise en compte de son histoire (elle-même sujette à une diversité d'interprétations).

Ainsi, pour la Hongrie (et les PECO plus largement), *intégration* et *adhésion* ne reflètent qu'une partie des perceptions possibles. Horel (2009) interroge notamment de manière critique ces deux termes, tout en rappelant que, dans les représentations dominantes, l'Europe est souvent assimilée à l'Occident. Dès lors, elle invite à questionner la neutralité apparente du vocabulaire utilisé : ce que l'on appelle *intégration* ou *adhésion* semble correspondre en réalité à un processus d'alignement sur un modèle occidental, vécu parfois comme nécessaire, mais aussi comme asymétrique et unilatéral.

Plutôt que de parler d'*intégration* ou d'*adhésion*, Reszler (1991) souligne que les PECO sont toujours restés profondément européens dans leur imaginaire collectif. Après l'effondrement du bloc soviétique, leur volonté n'était pas de rejoindre la partie de l'Europe dont ils auraient été séparés, mais de « réaffirmer [...] leur présence réelle en Europe » (Reszler, 1991 : 25), ce qu'illustre de manière particulièrement éloquente la phrase choc de Péter Boross : « Nous n'en avons pas dans l'Europe, nous y retournons » (Cziráki, 2024 : 96). Ce qui est communément appelé *intégration européenne* s'apparente ainsi, pour ces pays, autant à un acte de mémoire et de continuité historique qu'à une stratégie politique ou économique.

C'est cette palette d'ambivalences qu'il s'agira d'explorer dans la troisième partie de notre réflexion, à partir des réceptions des PLE par des enseignants hongrois de français. Ceci est d'autant plus nécessaire que ce sentiment et ce vécu de rupture, mais aussi ces ambivalences, perdurent plus de trente ans après la chute du Mur et constituent un socle de l'identité est-européenne (Arp – Goudin-Steinmann, 2020 : 218). Afin de pouvoir mettre ces réceptions en perspective, il convient de nous intéresser préalablement au traitement de cette période historique dans les PLE elles-mêmes.

## 2. En DDL : l'histoire ou les valeurs ?

Cette question se pose dans la mesure où les années 1990 ont marqué un tournant essentiel dans les PLE, puisque c'est en 1991, lors de la conférence de Rüscklikon, que sont lancés les travaux qui devaient donner le jour au *Cadre européen commun de référence*, élément structurant de la DDL des 25 dernières années. Pour traiter de la prise en compte de l'histoire dans les PLE du COE, nous avons consulté différents textes institutionnels produits par le COE au tournant des années 1990–2000, ainsi que des articles de recherche de langue hongroise, en nous attachant plus particulièrement à repérer la manière dont ces éléments historiques sont thématés ou non.

---

<sup>4</sup> Entre autres : *intégration, adhésion, unification, réunification, entente, annexion, tournant.*

## 2.1 Dans les travaux du COE

### 2.1.1 Une histoire non pas absente mais (parfois) dévalorisée

Les textes du COE, quand ils proposent des formes d'historicisation, procèdent surtout par historicisation interne, en retraçant l'histoire institutionnelle des dispositifs mis en place [cf. le site du COE<sup>5</sup> ou le Rapport rédigé par Trim (2002) sur l'histoire des actions du COE dans le domaine des PLE].

Quant au tournant pour l'Europe que représente la fin de sa partition politique, il est en général uniquement évoqué, soit de manière implicite : il est par exemple question des « profonds changements politiques au niveau international » (Trim, 2002 : 43) ; soit de manière allusive et factuelle : « [c]ette période a été marquée par un accroissement rapide du nombre d'États membres du Conseil de l'Europe » (COE, 2014 : 13)<sup>6</sup>.

Par ailleurs, la direction de l'intégration évoquée, même de manière implicite, semble bien être à sens unique (de l'Ouest vers l'Est). Ainsi, dans la citation suivante, par exemple, c'est bien l'Est qui est présent comme ayant besoin de l'Ouest : « [c]es bouleversements politiques ont entraîné une forte demande de la part des nouveaux États membres, qui ont sollicité de l'aide pour la réforme et la réorientation de leurs programmes d'enseignement » (Trim, 2002 : 40).

Cette unilatéralité peut même prendre des formes assez explicitement dévalorisantes, voire pratiquement ouvertement anti-communistes, faisant écho à la dévalorisation mise en évidence par Arp et Goudin-Steinmann et à l'assimilation du culturel au politique dénoncée par Kundera :

(1) Des représentants des nouveaux États membres ont participé à tous les ateliers « nouveau style », bien qu'il faille reconnaître qu'au vu de leur niveau de développement de l'époque, ils auraient peut-être pu tirer davantage de bénéfices d'une participation à la série précédente. (Trim, 2002 : 40)

(2) Nous avons assisté à l'échec ultime de ceux qui tentaient d'isoler une partie du monde des grands courants de développement que connaissait le reste de l'univers. (Trim – North, 1993 : 29)

Cet effacement et le sentiment de dévalorisation qui en découle sont d'ailleurs mentionnés dans certains travaux de recherche hongrois :

Où étions-nous donc ? [...] je précise ce fait culturel et historique : dans les agendas de poche Collins, très populaires à l'époque, la carte de l'Europe s'arrêtait à l'Autriche... **Nous n'étions pas sur la carte.** (Bárdos, 2020 : 8)

---

<sup>5</sup> <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/history> [10/06/2025].

<sup>6</sup> Du fait de l'angle choisi ici, nous nous concentrons sur l'explicitation des éléments historiques liés au démantèlement du bloc soviétique. Mais notons que d'autres éléments décisifs de l'histoire européenne contemporaine (guerre des Balkans et génocide bosniaque notamment) ne sont, quant à eux, jamais nommés (à l'exception du discours de Stobarts dans Trim – North, 1993).

## 2.1.2 Un discours centré sur les valeurs

Ce traitement allusif et parfois dévalorisant est donc bien avant tout un traitement « en creux », amplifié par une autre manière d'évoquer ce qui permettrait de construire du commun en Europe, à savoir ses valeurs : démocratie participative pluraliste, respect des droits de l'homme, tolérance de la diversité linguistique et culturelle, démocratisation de l'éducation, etc. (cf. par exemple Trim, 2002 : 18, ou Trim – North, 1993 : 21).

Non seulement ces valeurs sont régulièrement longuement explicitées et détaillées, mais elles servent en outre parfois de base pour légitimer la poursuite des PLE menées avant les années 1990. Par exemple, dans le discours inaugural de Trim lors du symposium de Rüsclikon, celui-ci commence par énumérer les valeurs européennes, puis enchaîne directement sur le fait que « la situation n'est plus la même en 1991 »<sup>7</sup> et légitime sur cette base la nécessité de « reprendre la difficile tâche qui n'a pas été menée à bien en 1977 [...] [c'est-à-dire] tenter de mettre en place un cadre commun ». Cette structure argumentative fait donc particulièrement apparaître le lien entre traitement allusif de l'histoire, affirmation de valeurs et légitimation du maintien (voire du renforcement) de la direction initialement prise par l'Europe de l'Ouest pour ce qui concerne sa PLE et, donc la DDL.

## **2.2 Dans la littérature de recherche de langue hongroise**

L'adhésion de la Hongrie à l'UE a représenté un tournant majeur, confrontant le pays à de nombreux défis – politiques, économiques, éducatifs, entre autres – tout en le plaçant dans une position de forte concurrence. Ce contexte politico-historique a rendu indispensable l'apprentissage des langues étrangères pour les Hongrois. Cependant, en raison de quarante années d'enseignement obligatoire du russe sous le régime précédent, le pays faisait face à un manque de professeurs qualifiés en langues occidentales<sup>8</sup>. Il a donc fallu former en urgence de nouveaux enseignants, entre autres en reconvertissant certains professeurs de russe (Bognár, 1997).

### 2.2.1 Des visées de modernisation de l'éducation

Dans le domaine de l'éducation, cette situation a été perçue comme une opportunité pour la Hongrie de rejoindre, selon les termes de Halász (1997), une communauté « plus avancée », offrant ainsi la possibilité de « moderniser » le système éducatif hongrois. Cela impliquait notamment d'adopter de nouvelles méthodes pédagogiques, de repenser l'organisation scolaire et d'intégrer les outils d'information et de communication les plus récents.

Halász (1997) estime que les programmes éducatifs de l'UE, bien que conçus pour et par les pays d'Europe de l'Ouest, peuvent s'appliquer avec pertinence à des contextes

---

<sup>7</sup> Référence implicite à la fin de la guerre froide.

<sup>8</sup> Nous pensons ici particulièrement à des langues telles que l'allemand, l'anglais et le français. Concernant ce dernier, le linguiste Földes (2002 : 188) souligne que « dans l'ombre de l'anglais et de l'allemand, il peut être considéré comme le perdant de la nouvelle répartition linguistique qui a émergé dans le contexte du changement de régime ».

nationaux différents, comme celui de la Hongrie. Ils sont en mesure, d'après lui, d'influencer « positivement » les politiques éducatives nationales en fournissant des modèles « stables » porteurs d'une « vision à long terme » (cf. également supra 1.3). Toutefois, si Halász insiste sur les bénéfices que la Hongrie peut tirer des apports de l'Ouest, il s'interroge également, dans le même article, sur la manière dont la Hongrie, en tant que futur membre de l'UE, pourrait elle-même contribuer à la construction de cette communauté – esquissant ainsi le thème de la réciprocité évoqué en 1.1.

### 2.2.2 Des réceptions contrastées du CECRL

L'adhésion apparemment sans réserve aux PLE mérite d'être nuancée à la lumière des travaux de recherche en DDL portant sur la réception du CECRL en Hongrie. Ainsi, Benke (2019 : 40) insiste sur le fait que « le métalangage issu du CECRL influence profondément notre façon de penser l'enseignement des langues ainsi que nos actions en matière de politique linguistique ». Bárdos (2020 : 10) adopte une position plus critique en affirmant que la majorité des enseignants se contente d'employer le « jargon du CECRL », sans en connaître réellement le contenu. Par ailleurs, il ajoute que dans les traditions hongroises de la DDL et des sciences de l'éducation, « les innovations du CECRL ont eu peu d'impact sur les domaines clés tels que les programmes scolaires, les méthodes d'apprentissage et d'enseignement, les supports pédagogiques ou la formation des enseignants de langues » (*ibid.* : 17).

Bárdos (2020 : 18) relève également une tension entre le caractère officiellement non contraignant du CECRL et son utilisation effective dans les pratiques institutionnelles. Il observe que, dès les premières années, l'UE a émis des recommandations à destination des États membres comportant l'expression *are requested* – suggérant une forme d'obligation. Cette formulation renforce l'idée que le CECRL, bien qu'en principe consultatif, tend à être utilisé comme un outil normatif.

Enfin, Bárdos (2020) s'interroge sur les intentions sous-jacentes qui ont présidé à la création et à la diffusion du CECRL. Il se demande s'il s'agit « d'une stratégie terminologique délibérée, destinée à faire émerger une profession relativement peu connue » (*ibid.* : 6) ou si on assiste, presque sans s'en rendre compte, « à l'introduction du cheval de Troie de la politique linguistique de l'Union européenne » (*ibid.* : 6). À travers cette métaphore empruntée à la mythologie grecque, il suggère que le CECRL pourrait dissimuler un projet politique plus large : celui de la standardisation et de l'uniformisation des PLE à l'échelle européenne, en écho donc à l'idée d'unilatéralité du processus d'intégration.

## 3. Implications de ces réflexions : témoignages d'enseignants de FLE hongrois

Dans cette partie, nous envisagerons les implications des réflexions menées plus haut sur l'enseignement du français en Hongrie, en nous focalisant sur les sentiments d'appartenance à l'Europe d'enseignants hongrois de français d'expériences et d'âges divers (de vingt-cinq à quatre-vingts ans). Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une étude doctorale (Houdayer, en cours), et notamment sur des entretiens compréhensifs et bio-

graphiques (Kaufmann, 1996) réalisés dans le cadre de ce travail de thèse, visant entre autres à explorer les manières dont ces enseignants (majoritairement de français, mais aussi historiens, politologues, sociologues, toutes et tous francophones) se sentent (ou non) appartenir à l'Europe à travers leur choix d'enseigner le français. Pour la recherche doctorale, vingt-deux entretiens compréhensifs ont été réalisés : ceux-ci se sont déroulés en Hongrie et ont été menés en français. Pour des raisons de concision, nous en avons sélectionné ici trois, qui nous semblaient particulièrement représentatifs des positionnements adoptés et de leur complexité. Une succincte présentation biographique de chacun d'eux est disponible dans les annexes infra.

Il importe également de souligner en préambule que si les témoignages mobilisés dans le cadre de cet article mettent en lumière un attachement certain à l'Europe, cette notion renvoie dans les propos recueillis à des réalités multiples – institutionnelles, géographiques, culturelles ou historiques – auxquelles ces enseignants s'identifient de façons diverses, notamment en fonction de leurs propres expériences, de leurs projets et de leurs positionnements face à la situation politique hongroise (cf. à ce sujet supra 1.1).

### **3.1 Construction d'une identité européenne à travers l'identité enseignante**

L'interprétation des témoignages a notamment permis de mettre en avant le fait que certains enseignants de FLE hongrois concevaient leur identité européenne (mais aussi leur appartenance à une F/francophonie<sup>9</sup> européenne) par le biais de leur profession, pour des raisons diverses dont nous proposerons ici un bref aperçu.

#### 3.1.1 Sentiment d'appartenance à l'Europe (UE) et à une F/francophonie européenne via le choix d'enseigner le français pour « participer à la reconsidération des valeurs européennes »

Nous avons repéré, dans les propos de certains témoins qui envisagent l'identité enseignante comme un moyen de revendiquer leur appartenance à l'Europe, l'idée que le choix d'enseigner ou de parler le français permettrait d'adhérer à une F/francophonie européenne grâce à laquelle ils exerceraient leur citoyenneté au sein de l'UE, notamment en éduquant la jeune génération et en contribuant, à leur échelle, à la reconsidération des valeurs européennes.

Cette perspective apparaît, par exemple, dans le témoignage de **Nándor**, 32 ans, enseignant de français et d'anglais au lycée et intervenant dans la formation des futurs enseignants d'anglais à l'université (Annexe 1)<sup>10</sup>. Celui-ci y affirme son identité européenne par le fait d'être enseignant de langues étrangères et de parler plusieurs langues « comme la plupart des Européens ». Cependant, son sentiment d'appartenance à l'Europe se traduit par un plurilinguisme assez ciblé dans le sens où il renvoie essentiellement à des

---

<sup>9</sup> Nous tenons à préciser que, dans les entretiens menés, il n'est pas toujours évident de déterminer si les témoins font référence à une conception de cette notion avec une majuscule (renvoyant à un ensemble institutionnel et politique), avec une minuscule (désignant une communauté linguistique et culturelle), ou aux deux à la fois. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser la forme « F/francophonie ».

<sup>10</sup> Pour respecter les limites imparties à cet article, les extraits d'entretiens ont été placés en annexe. Nous en proposons une synthèse interprétative dans le corps de l'article.

langues d'Europe occidentale : l'anglais, le français et l'allemand, laissant ainsi de côté les autres langues européennes dont le hongrois. Par ailleurs, cette représentation du plurilinguisme européen pourrait refléter la façon dont il perçoit l'Europe, à savoir une tendance à la réduire à sa partie occidentale. Si Nándor considère ces trois langues occidentales comme des langues « véhiculaires » et dépositaires d'une certaine culture, il semble toutefois conférer au français un caractère singulier. En effet, à la différence de l'anglais et de l'allemand, l'enseignant relie le français à la notion de F/francophonie qu'il définit comme « une élite » dont il « essaie de faire partie » grâce au fait de parler et d'enseigner le français. Ainsi, Nándor semble vouloir maintenir un lien avec le français par l'intermédiaire de son enseignement, d'une part, pour se sentir appartenir au « club » de la F/francophonie et adhérer aux valeurs qui s'y rattachent et, d'autre part, pour se définir comme citoyen membre de l'UE au sein de laquelle sont présents des pays francophones tels que la France et la Belgique. Autrement dit, il y a, dans le rapport de Nándor au français, un **désir d'identification à ce que l'on pourrait appeler une « F/francophonie européenne »** – au sens où celle-ci se limiterait essentiellement au continent européen – qui se manifeste notamment par son envie d'enseigner cette langue.

En outre, si le choix de Nándor d'enseigner le français semble correspondre à un besoin d'identification et d'appartenance, il traduit également, en partie, une nécessité d'agir en tant que citoyen européen, plus précisément sur des questions politiques (Annexe 2). Il explique en effet l'urgence de lutter contre des orientations politiques, parmi lesquelles le « populisme » et l'« extrémisme », et insiste sur l'intérêt, en tant que citoyen de l'UE, de contribuer à ce qu'il nomme la « reconsidération des valeurs européennes ».

Selon lui, l'enseignement des langues étrangères apparaît comme primordial, puisque c'est par ce biais qu'il est possible d'« éduqu[er] les futures générations » en développant leurs capacités à dialoguer et à coopérer dans différentes langues étrangères. De fait, en tant qu'enseignant d'anglais et de français, Nándor semble ici rappeler l'importance de son double rôle dans la construction d'une citoyenneté européenne chez ses apprenants, qui consisterait à la fois à défendre les valeurs européennes face aux dynamiques politiques qui les fragilisent et à participer à leur évolution pour qu'elles retrouvent légitimité et reconnaissance, ce qui renvoie à la fois à l'affirmation des valeurs telles que pratiquée dans les discours institutionnels du COE, mais aussi à une revendication de réciprocité des processus d'intégration qui en est largement absente.

### 3.1.2 Sentiment d'appartenance à l'Europe (« politique » puis « sociale ») via l'identité enseignante pour contribuer à la construction d'une Europe reposant sur un consensus

Les témoignages d'autres enseignants de FLE font apparaître un sentiment de déstabilisation de leur identité européenne, alimenté à la fois par le manque de reconnaissance de la Hongrie de la part des pays d'Europe occidentale et par la prégnance du nationalisme et le scepticisme ambiant envers les institutions européennes dans le contexte politique hongrois. Pris en étau entre ces deux tendances, ces enseignants espèrent contribuer, par le biais de leur identité professionnelle, à la construction d'une Europe plus « sociale » ou « humaine » qui serait fondée sur l'idée d'un consensus entre les différentes

parties de l'Europe – renvoyant ici à l'idée d'une transformation réciproque, et non pas unilatérale, de celle-ci.

Le témoignage de **Márta**, 68 ans, ex-enseignante-chercheuse à l'université et ex-directrice d'une fondation œuvrant pour l'enseignement du français en Hongrie, en est un exemple (Annexe 3). Celui-ci met en lumière une évolution significative dans sa manière d'envisager l'Europe. Si, dans sa jeunesse, elle associait l'Europe à une réalité strictement géographique, plus tard, lors de sa participation à des échanges scolaires en tant qu'enseignante, elle prend conscience de la dimension politique du concept, et de l'exclusion ressentie, voire vécue, par les Hongrois vis-à-vis de l'Europe occidentale à une époque où la Hongrie ne faisait pas encore partie de l'UE. Cette mise à distance, qu'elle perçoit comme dévalorisante dans la mesure où elle vient dénier son identité européenne, l'amène progressivement à adhérer à une conception politique de l'Europe, au détriment de la vision purement géographique. Autrement dit, nous pourrions interpréter le choix de Márta de **s'identifier à une Europe plus politique comme une volonté de légitimer autrement que par l'argument géographique son identité européenne auprès de l'Europe occidentale.**

Elle souligne également une certaine inégalité entre l'Est et l'Ouest dans les efforts déployés pour se connaître mutuellement. En effet, alors qu'elle affirme que les Hongrois étaient largement exposés, dans le cadre scolaire, à la culture, à l'histoire et à la géographie de l'Europe occidentale, elle exprime un regret face à l'asymétrie des connaissances : l'ECO reste largement méconnue en Occident. Ce déséquilibre de reconnaissance alimente, selon elle, le besoin, pour la Hongrie, de redéfinir la place que l'Occident lui a attribué dans l'espace européen, notamment pour la distinguer des Balkans et de l'héritage soviétique : là aussi la revendication de réciprocité, à rebours d'une intégration unilatérale, est évidente.

À cet égard, si, avant l'entrée de la Hongrie dans l'UE, Márta semblait considérer l'adhésion à l'Europe institutionnelle comme une quête de reconnaissance de son identité européenne auprès des Occidentaux, sa démarche paraît aujourd'hui teintée d'un certain sentiment de désillusion (Annexe 4). Elle associe à l'Europe des valeurs telles que la paix, la solidarité, l'entente entre les peuples et la possibilité de vivre ensemble dans la diversité (ce qui fait écho aux discours du COE). Cependant, elle fait part d'une **désillusion face à l'écart entre ces idéaux et la réalité vécue.** De ce fait, l'Europe, qu'elle espérait sans frontières et inclusive, a paradoxalement fait émerger des dynamiques d'exclusion, en particulier à l'égard des pays appartenant anciennement au bloc de l'Est. Après avoir observé une courte mais réelle ouverture au moment de l'adhésion de la Hongrie à l'UE, Márta ressent un retour à des logiques de stigmatisation dues au contexte politique récent. Malgré cette désillusion, Márta se définit simultanément comme Européenne et Hongroise, revendiquant ainsi des appartenances diverses et non-cloisonnées qui lui permettraient de s'opposer à une conception essentialisée de l'identité hongroise ou centre-européenne véhiculée par l'actuel gouvernement hongrois.

Au final, en dépit des désillusions politiques et des tensions identitaires qu'elle exprime, Márta reste animée par un engagement fort en faveur d'un rapprochement culturel et humain entre les Européens (Annexe 5). Elle appelle à une refondation du lien européen, invitant à dépasser les seules dimensions politique et économique pour bâtir un espace commun fondé sur des valeurs humaines et sociales, capable de révéler ce qui unit les

sociétés au-delà des frontières nationales ou héritées de l'histoire. La paix, selon elle, demeure une valeur fondamentale, mais elle la conçoit **comme un équilibre reposant sur le consensus et non sur la domination ou la victoire d'une partie de l'Europe sur l'autre**. Pour Márta, une telle logique de confrontation est non seulement « inacceptable », mais contraire à l'esprit même du projet européen tel qu'elle l'envisage : un projet fondé sur la coopération, la reconnaissance mutuelle et la paix construite ensemble.

Consciente des limites de l'action individuelle, elle souligne néanmoins l'importance des initiatives à un « niveau micro » : en tant qu'enseignante, elle estime avoir contribué, à travers son travail, à transmettre une ouverture d'esprit à ses élèves, participant ainsi à une forme de construction européenne par le bas. Elle insiste également sur le rôle central de l'apprentissage des langues, en particulier celui des langues occidentales, qu'elle considère comme des « clés d'entrée » dans l'Europe. Ainsi, son témoignage illustre une forme d'appartenance à une Europe encore en devenir, fondée sur une transformation **réciproque** de l'ensemble des parties de l'Europe et sur une véritable coopération entre citoyens européens et portée par son engagement en tant qu'enseignante de français.

### ***3.2 Revendication d'une identité européenne consolidée par la légitimité historique et la situation géographique de la Hongrie en Europe***

D'autres enseignants de FLE hongrois perçoivent, quant à eux, leur identité européenne indépendamment de leur métier, de leur rapport au français et d'une identification assumée aux valeurs associées aux institutions européennes. Ils s'appuient alors sur un discours plus ouvertement critique désapprouvant la marginalisation de l'Europe centrale au sein de l'Europe institutionnelle pour revendiquer une identité européenne fondée sur la situation géographique (centrale) de la Hongrie sur le continent européen et sur sa légitimité historique et culturelle en tension avec « l'occidentocentrisme » – en écho à l'idée d'une Europe de l'Est comme un laboratoire et donc une opportunité pour l'Europe, comme l'illustre par exemple le discours de **Mátyás**, 56 ans, enseignant de FLE de formation, historien et politologue (Annexe 6). Il regrette l'absence de rôle décisif joué par l'Europe centrale dans la construction ou la gouvernance de l'UE. Ce sentiment d'exclusion semble engendrer chez lui un sentiment d'injustice historique. Dans cette optique, l'UE apparaît comme un projet façonné par les grandes puissances occidentales, tourné vers leurs intérêts économiques, au détriment de la place que l'ECO espérait y occuper, renvoyant à un profond sentiment de marginalisation. Cette région se perçoit comme reléguée à la périphérie et insuffisamment reconnue. Mátyás remet d'ailleurs en question l'existence d'un « peuple européen » : selon lui, il n'y a que des intérêts nationaux masqués derrière un projet européen. Il pointe un euroscepticisme fondé sur l'idée que l'UE ne repose pas sur une vraie solidarité culturelle ou politique. D'après Mátyás, **l'euroscepticisme en Europe centrale serait l'expression d'une attente déçue face à un rapport déséquilibré et à une quête de reconnaissance historique et culturelle**.

Par ailleurs, Mátyás fait part de sa conception de l'Europe (Annexe 7), qu'il qualifie de « prémoderne » et qui prend racine dans une longue tradition religieuse et historique partagée (en écho, par exemple, aux propos de Kundera à ce sujet – cf. supra 1.2). Il semble ici proclamer son appartenance à ce que l'on pourrait appeler une Europe mémo-

rielle qu'il oppose à une vision « occidentocentrique » de l'Europe qui, d'après lui, reflète une incapacité des Occidentaux à comprendre d'autres perspectives que la leur. Il présente ainsi l'Europe comme une réalité composite de traditions historiques profondément enracinées, en particulier en Europe centrale.

Enfin, Mátyás établit une relation hiérarchique entre ses différentes identités, se définissant d'abord comme hongrois, ensuite centre-européen, puis européen, et enfin universel. La structuration de ses identités suit une progression linéaire allant du niveau le plus personnel au plus universel, tout en conférant une place centrale à l'identité nationale et régionale. De plus, il considère que son identité nationale, combinée à l'usage du hongrois qu'il désigne comme une « langue européenne », participe, au moins en partie, à forger son sentiment d'appartenance à l'Europe.

## Conclusion

Les différents éléments sur l'intégration des PECO à l'Europe mis en regard dans cet article (travaux de recherche pluridisciplinaires, discours du COE et des chercheurs hongrois, témoignages d'enseignants hongrois de FLE) présentent la grande complexité des expériences et des positionnements des personnes (enseignants comme chercheurs) face à cet *événement* (au sens phénoménologique du terme). Ils montrent également que d'autres voies pour l'Europe, mais aussi pour la DDL, auraient été possibles si l'altérité relative à la rencontre entre ces (anciens) blocs avait été prise au sérieux, notamment en tenant compte de l'histoire de ces pays en Europe. Ainsi, l'histoire de la Mitteleuropa par exemple est aussi une histoire du plurilinguisme, dont la prise en compte aurait peut-être pu donner lieu à d'autres conceptions, moins iréniques de la pluralité linguistique, et donc des PLE européennes. C'est, ce faisant, une autre conception de la contextualisation qui s'esquisse, fondée sur la diversité des usages et non sur l'imposition unilatérale d'une conception de l'enseignement, au prétexte de sa prétendue efficacité ou modernité (Castellotti – Debono – Huver, 2016).

Plus largement, intégrer l'histoire en DDL, notamment une histoire contemporaine et « par le bas » (Castellotti – Debono, 2024 : 4 ; Huver, 2024) permet de « sortir d'un récit monolithique, centré uniquement sur les institutions et la répression » (Arp – Goudin-Steinmann, 2020 : 162), en considérant d'une part que cette histoire « ne peut pas être appréhendé[e] uniquement à partir des catégories d'analyse propres à [...] la démocratie libérale » (*ibid.* : 323) et, d'autre part, en « acceptant une autre narration et, plus modestement, [en faisant] le travail de reconnaissance d'une autre expérience » (Nowicki, 2005 : 8). Politiquement et éthiquement, cette réciprocité nous semble la seule voie à même de restituer aux ressortissants des PECO « leur dignité perdue » (Combe, 2009 : s.p.), condition nécessaire, même si non suffisante, à l'avènement d'une DDL véritablement inclusive, en Europe et sans doute au-delà.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arp, Agnès – Goudin-Steinmann, Elisa (2020). *La RDA après la RDA. Des Allemands de l'Est racontent*. Paris : Nouveau Monde.
- Bárdos, Jenő (2020). « A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társökötete (2018): kritikai elemzés » [Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) et son volume complémentaire (2018) mal compris : analyse critique], *Modern Nyelvvoktatás*, 26, 1–2, p. 5–27.
- Benke, Eszter (2019). « Egy siKERTörténet: mit kapott az oktatáspolitiká és a nyelvvoktatás a Közös európai referenciakerettől? » [Une histoire à succès : quels apports du Cadre européen commun de référence pour les langues à la politique éducative et à l'enseignement des langues ?], *Modern Nyelvvoktatás*, 25, 3–4, p. 30–44.
- Berg, Eugène (2020). « La RDA après la RDA : des Allemands de l'Est racontent. Recension », *Conflits*, <https://www.revueconflits.com/la-rda-apres-la-rda-des-allemands-de-lest-racontent> [10/06/2025].
- Bognár, Anikó (1997). « Az idegen nyelvek oktatásának helye és szerepe az Európai Unióhoz való csatlakozásban » [La place et le rôle de l'enseignement des langues étrangères dans l'adhésion à l'Union européenne], *Új Pedagógiai Szemle*, 47, 10, p. 60–73.
- Castellotti, Véronique – Debono, Marc (2024). « Élaborations et réceptions des politiques didactico-linguistiques européennes. Témoignages contrastés pour une histoire du temps présent », *LIDIL*, 69, <https://doi.org/10.4000/lidil.12584> [10/06/2025].
- Castellotti, Véronique – Debono, Marc – Huver, Emmanuelle (2016). « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire ». Dans Babault, Sophie – Bento, Margaret – Spaëth, Valérie. *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*. Bern : Peter Lang, p. 49–76.
- Combe, Sonia (2009). « Berlin, capitale sans mémoire ? », Entretiens avec Nicolas Delalande et Audrey Williamson, *La vie des idées*, <https://laviedesidees.fr/Berlin-capitale-sans-memoire> [10/06/2025].
- Conseil de l'Europe (2014). *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cziráki, Bálint (2024). « „Európába nem belépünk, hanem visszatérünk”: a magyar EU-csatlakozási folyamat stratégiaalkotása, 1994–1998 » [« Nous n'entrons pas dans l'Europe, nous y retournons » : l'élaboration de la stratégie du processus d'adhésion de la Hongrie à l'UE, 1994–1998], *Külvügyi Szemle*, 3, p. 96–110.
- Duché, Geneviève (2022). *Illibéralisme et repli identitaire en Europe centrale. Un défi pour l'Union européenne*. Paris : L'Harmattan.
- Földes, Csaba (2002). « Az idegen nyelvek oktatása, ismerete és használata Magyarországon – a nyelvpolitika tükrében » [L'enseignement, la connaissance et l'usage des langues étrangères en Hongrie à la lumière de la politique linguistique], *Magyar Tudomány*, 2, p. 184–197.
- Goullier, Francis (2007). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités. Rapport*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Halász, Gábor (1997). « A magyar közoktatás és az Európai Unióhoz való csatlakozás » [L'enseignement public hongrois et l'adhésion à l'Union européenne], *Új Pedagógiai Szemle*, 47, 10, p. 3–11.
- Horel, Catherine (2009). *Cette Europe qu'on dit centrale. Des Habsbourg à l'intégration européenne (1815–2004)*. Paris : Beauchesne.
- Houdayer, Mathieu (en cours). *Histoire(s) et réceptions des politiques linguistiques éducatives en Europe. Réflexions à partir du cas de la Hongrie*. Thèse de doctorat, Université de Tours.
- Huver, Emmanuelle (2024). « Historicisation et pluralité. (Presque) réponse à Daniel Coste », *RDLC*, 22-3, <https://doi.org/10.4000/12wr8> [10/06/2025].
- Kaniv de, Nathalie (2024). « Être Européen (libre, moderne et indépendant) : vu d'Europe centrale et orientale », *Schuman Paper*, 753, p. 1–9.
- Kaufmann, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kundera, Milan (1983). « Un Occident kidnappé : ou la tragédie de l'Europe centrale », *Le Débat*, 27, p. 3–22.
- Nowicki, Joanna (2005). « Conclusion ». Dans Nowicki, Joanna. *Europe : la danse sur les limites*. Paris : Romillat, p. 363–372.
- Reszler, André (1991). *Rejoindre l'Europe. Destin et avenir de l'Europe centrale*. Genève : Georg Éditeur.

- Schmidt, Sandra (2016). « Michel Tournier un regard français vers l'Allemagne de l'Est ». Dans Bouloumié, Arlette. *Modernité de Michel Tournier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 119–132.
- Trim, John L.-M. (2002). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954–1997*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Trim, John – North, Brian (1993). *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

## ANNEXES

### Annexe 1

Nándor, enseignant de français et d'anglais âgé de trente-deux ans, exerce depuis sept ans dans un lycée général. Depuis 2019, il poursuit des études doctorales, tout en intervenant également à l'université en tant que vacataire, où il assure des cours destinés aux futurs enseignants d'anglais. Lors de notre entretien, il a notamment souligné l'importance qu'il accorde à la créativité dans son enseignement, déplorant son absence dans le système éducatif hongrois et exprimant son désir d'évoluer dans un environnement qui valorise davantage le talent, les arts, les langues et la liberté pédagogique.

(128) Mathieu – Dans ton identité, est-ce que tu te considères comme européen ?

(129) Nándor – Oui, par les élections, par ma profession, mes points d'intérêt. Voilà !

\* \* \*

(131) Nándor – Comme prof de langues étrangères, je pense que ça me relie aux Européens qui parlent plusieurs langues étrangères.

\* \* \*

(134) Mathieu – Mais quand tu parles de plusieurs langues étrangères, à quelles langues fais-tu référence ?

(135) Nándor – Anglais et français.

(136) Mathieu – Principalement ?

(137) Nándor – Oui. Pas à ma langue maternelle.

\* \* \*

(144) Mathieu – D'accord. Très bien ! Mais alors pourquoi ces deux langues, l'anglais et le français, plus que d'autres ? Pourquoi ça te donne l'impression d'être Européen ? Comment ça a contribué à ton identité européenne ?

(145) Nándor – Parce que ce sont les deux langues véhiculaires de la culture. L'allemand aussi mais je ne l'aime pas. Je sais pas pourquoi. Je n'ai pas de réponse correcte malheureusement.

\* \* \*

(183) Nándor – [...] Le français est une langue véhiculaire mais je pense aussi qu'il y a une idée d'élite dans la F/francophonie. C'est un club réservé aux francophones et

francophiles aussi. Tout le monde est anglophone, tout le monde est anglophile, mais il n'y a qu'un groupe spécial qui est francophone. [rire]

\* \* \*

(187) Nándor – Parce que c'est avec l'apprentissage et aussi avec l'enseignement du français que j'essaie de faire partie de ce club si je peux dire comme ça.

\* \* \*

(194) Mathieu – Justement, quelles sont les valeurs que tu associes à la F/francophonie ?

(195) Nándor – C'est la camaraderie, aussi de réunir, donc je pense que la langue réunit les pays francophones malgré les différences de prononciation, de dialectes, etc. Mais quand même, il y a une force qui les réunit.

\* \* \*

(206) Mathieu – [...] Est-ce que, pour toi, le fait de parler français, c'est un moyen de s'identifier à une langue, à un discours, à une culture ?

(207) Nándor – Voilà ! Voilà ! Non seulement être lié à l'Union européenne mais être lié à la France et à la F/francophonie d'abord. Mais comme la France et la Belgique [...] font partie de l'Union européenne, ça c'est une deuxième étape de pensée si je peux dire ça.

## **Annexe 2**

(215) Nándor – Je voudrais voir et je voudrais participer à la reconsidération des valeurs européennes aussi et des valeurs ou de la vision de notre profession aussi. Donc j'espère qu'on va trouver des personnes qui veulent y participer et qui veulent lutter contre le populisme et l'extrémisme aussi et renforcer les valeurs de base de l'Europe, selon les exigences du XXI<sup>e</sup> ou XXII<sup>e</sup> siècle aussi. [...]

(216) Mathieu – Et de quelle façon tu aimerais reconsidérer ces valeurs en Europe ?

(217) Nándor – En éduquant les futures générations : dialogue, coopération. Voilà ! En utilisant les langues étrangères parmi les membres de l'Union européenne, si la Hongrie y reste.

## **Annexe 3**

Márta, enseignante retraitée de soixante-huit ans, a consacré sa carrière à l'enseignement du français langue étrangère. Après douze années dans deux lycées, elle a rejoint l'enseignement supérieur, d'abord dans une école de pédagogie, puis à l'université, tout en préparant une thèse en linguistique. Elle a également dirigé pendant dix ans une fondation engagée en faveur de l'enseignement du français en Hongrie. Ses nombreux séjours dans des pays francophones en Europe lui ont fait prendre conscience du fossé persistant entre l'Europe occidentale et centrale, qu'elle attribue à une « méconnaissance parfaite » et à un « manque de communication entre les gens ».

(78) Márta – [...] Je sais pas à quoi je pense. Je pense que le sens que j'attribue à ce terme-là [Europe] a changé depuis mon jeune âge. Avant les années 80, je peux dire que, pour moi, l'Europe était purement géographique. [...] Et j'ai commencé à être sensibilisée à l'Europe politique quand j'ai commencé à organiser des échanges scolaires où j'ai été quand même confrontée à des situations où on était pas encore Européens. Ça me vexait profondément cette idée-là que la Hongrie n'est pas l'Europe. Et puis, finalement, je pense que l'Europe à laquelle je peux adhérer, c'est à l'Europe politique et pas à l'Europe géographique.

\* \* \*

(86) Márta – Donc, finalement, ce qui m'a fait changer un petit peu de vision, c'était d'avoir été confrontée à cette vision occidentale où l'Europe ne signifiait pas, vraiment pas du tout la même chose. [...] Donc il a fallu d'abord détacher la Hongrie des Balkans, bon trouver sa place en Europe centrale quand même plus ou moins, et puis la détacher de l'Union soviétique puisque, ça, on en a jamais fait partie quand même. Ça n'a pas été jusque-là. Et donc il a fallu se redéfinir.

\* \* \*

(90) Márta – [...] À la rigueur, nous, on connaissait plus de l'Occident que l'Occident connaissait de nous. Bah déjà, nous, on étudiait la géographie de l'Europe occidentale, on étudiait l'histoire de l'Europe occidentale, on connaissait la littérature. [...]. Pour moi, c'était quand même pas un domaine inconnu, alors que, nous, on était inconnus pour l'Occident.

#### **Annexe 4**

(93) Mathieu – Et quelles sont les valeurs que tu associes à l'Europe ?

(94) Márta – Alors là c'est difficile d'en parler maintenant où on est un peu dans une période de désillusion, mais la paix, maintenant, ça devient un peu approximatif mais bon la paix quand même, l'entente, les échanges entre les gens, puis la solidarité. Mais je suis pas une Hongroise type je crois [rire].

\* \* \*

(98) Márta – [...] Et puis, bah je pensais aussi que l'Europe, en tant qu'entité sans frontières [voix tremblante], permettrait la vie commune des différences mais c'est pas du tout ça.

\* \* \*

(104) Márta – J'ai envie de pleurer. [voix tremblante]

\* \* \* Arrêt de l'entretien : suite reportée à une autre date

(108) Márta – À l'époque, il y avait beaucoup d'espoir côté hongrois en tout cas, enfin, je sais pas si c'était valable pour tout le monde. [...] On pensait que, avec le rapprochement de l'Europe de l'Est et de l'Europe, les frontières deviendraient, on va dire,

virtuelles ou presque inexistantes et qu'on serait accueillis comme un nouveau membre de la famille quoi. Alors, à ce niveau-là, ce qu'on peut voir, c'est qu'il y a eu effectivement une courte période où ça avait l'air de se réaliser, donc au début des années 2000 jusqu'en 2005-6-7 à peu près. Et puis après, c'était pas un nouveau rideau de fer, ça on peut pas dire, mais il y a eu quand même des effets pervers. [...]

(110) Márta – [...] Au niveau de ma personne si tu veux ou de mon boulot, j'ai pas senti [une telle désillusion]. Donc, là, on peut dire que, avec tous les contacts Erasmus et tout ça, il y a pas eu de retombées négatives professionnelles, sur ma vie professionnelle en tout cas pas. Autrement, si, dans la mesure où j'ai dû constater personnellement, à plusieurs reprises, que, en tant que Hongroise, je ne serais jamais une Européenne à part entière.

(111) Mathieu – Pourquoi ?

(112) Márta – Parce que c'est pas considéré comme tel. [...] Les Hongrois sont des parents pauvres quand c'est pas des méchants. Enfin, dernièrement, c'est plutôt des méchants. D'ailleurs, on l'a bien mérité mais enfin ça n'empêche que ça fait mal. [...] Donc, ça, c'est pas agréable parce qu'il y a très peu de choses que les gens savent de la Hongrie en Europe occidentale mais le peu de choses qu'ils savent, ce sont des choses plutôt négatives.

\* \* \*

(116) Márta – [...]. Mais j'ai envie de me définir comme Européenne et Hongroise en même temps.

### **Annexe 5**

(122) Márta – [...] Je pense qu'il faudrait plus se connaître et qu'il faudrait trouver une plateforme commune un peu plus large, donc dépasser le stade de politique et d'économie et voir un peu au niveau humain, social, au niveau de la société [...] ce qui nous relie, ce qui nous [les Européens] réunit. [...]. Et moi je pense que là, il faudrait quand même répéter que la paix est importante et, ce que j'entends « paix », c'est une paix qui repose sur un consensus et pas parce qu'une partie a vaincu l'autre.

\* \* \*

(130) Márta – [...] Il ne s'agit pas d'une guerre où il faut vaincre l'Europe pour que l'Europe de l'Est ou l'Europe centrale, revendique une identité plus européenne que le restant de l'Europe. Et s'imposer de cette façon, pour moi, c'est inacceptable. Voilà, ça pour moi, c'est une idée à combattre.

\* \* \*

(138) Márta – [...] Mais enfin, ça m'a quand même mise sur le chemin de faire tout ce que je pouvais qui était en mon pouvoir pour faire en sorte qu'on s'approche plus de l'Europe. À mon niveau micro, je pense que j'ai quand même assez bien réussi parce que, dans mes anciens élèves, il y en a beaucoup qui ont gardé cette ouverture d'esprit. [...]

\* \* \*

(140) Márta – [...] Et apprendre une langue occidentale, c'est quand même une clé d'entrée dans l'Europe aussi.

### **Annexe 6**

Mátyás, cinquante-six ans, est titulaire d'un diplôme en archéologie médiévale, un domaine qu'il n'a toutefois jamais exercé en raison de la suspension des fouilles en Hongrie au début des années 1990. La chute du régime communiste lui a ouvert de nouvelles perspectives d'études à l'étranger, notamment dans plusieurs pays francophones. Il y reçoit une formation en sociologie, histoire et science politique. De retour en Hongrie, il se forme à la didactique du français et à l'histoire, et découvre sa vocation pour l'enseignement en rejoignant d'abord un lycée protestant, puis une université catholique. Aujourd'hui, il enseigne l'histoire et la politologie dans le supérieur. Ses recherches portent notamment sur l'Europe, et il plaide en faveur d'une confédération respectueuse des identités nationales, en rupture avec ce qu'il nomme « la généralisation du concept occidental ».

(60) Mátyás – [...] Personne d'Europe centrale n'a joué un rôle décisif dans l'Union européenne.

\* \* \*

(62) Mátyás – [...] Aujourd'hui on voit avec un certain scepticisme l'Union européenne, non seulement parce que la politique nous inspire de penser de cette façon, mais tout le monde prend conscience du fait que « les Européens », ça n'existe pas. Il n'y a que des Français, que des Allemands, que des Britanniques qui veulent investir et qui veulent gagner des sous.

\* \* \*

(68) Mátyás – [...] En Europe centrale, et surtout en Hongrie, il y avait une attente, [...] lors de l'acceptation de la Hongrie par l'Union européenne, de rentrer en Union européenne, de devenir égal aux autres. [...] Mais c'était une histoire de désillusion. Vingt ans après, on est toujours là où on était auparavant. [...] L'euro-scepticisme est donc fondé sur ce désillusionnement parce que les peuples d'Europe centrale espéraient plus que ce que la vision européenne leur donnait, leur accordait. C'était d'autant plus amer qu'ils voyaient une certaine justification historique dans ce retour à l'Occident de ces pays qui ont choisi il y a mille ans Rome et non pas Byzance.

### **Annexe 7**

(48) Mátyás – [Premièrement, je pense à] une unité géographique. [...] Deuxièmement, lorsque je pense à l'Europe, je pense à la culture européenne et à l'histoire européenne, toutes les deux très mêlées à l'histoire du christianisme. [...] Donc lorsque je pense à l'Europe, je pense éminemment à une forme plutôt prémoderne des cultures de ce continent qui sont unifiées dans la profession chrétienne.

\* \* \*

(72) Mátyás – [...] De mon point de vue, l'Occident est non seulement eurocentrique mais occidentocentrique. Ils veulent comprendre tous les phénomènes de leur propre point de vue.

\* \* \*

(88) Mátyás – [...] Si je parle hongrois, alors je parle une langue européenne. Non pas indo-européenne, mais une langue européenne. [...] Donc, ça exprime mon appartenance à une communauté de traditions partagées, mal connues d'ailleurs, mais quand même partagées. Nous avons les mêmes crises, les mêmes frustrations, les mêmes problèmes, ou les souvenirs de ces choses-là, différemment vécus, bien sûr.

\* \* \*

(90) Mátyás – [...] D'abord, je suis un Hongrois. Il y a des profondeurs de mon identité, encore, qui sont liées à ma religion, à ma tradition familiale, à mon expérience personnelle vécue, ma vie. Mais je me considère comme un Hongrois, et puis je me considère comme un Centreuropéen, et après je me considère comme un Européen, et après je me considère comme un homme universel.

*Mathieu Houdayer*  
UR 4428 DYNADIV  
Université de Tours  
3 rue des Tanneurs, 37041 Tours, France  
[mathieu.houdayer@etu.univ-tours.fr](mailto:mathieu.houdayer@etu.univ-tours.fr)  
ORCID : 0009-0008-7301-8478

*Emmanuelle Huver*  
UR 4428 DYNADIV  
Université de Tours  
3 rue des Tanneurs, 37041 Tours, France  
[huver@univ-tours.fr](mailto:huver@univ-tours.fr)  
ORCID : 0000-0002-1168-0916

*Máté Kovács*  
Département d'Études Françaises  
Université Eötvös Loránd de Budapest  
Múzeum krt. 4/C, 1088 Budapest, Hongrie  
[kovacs.mate@btk.elte.hu](mailto:kovacs.mate@btk.elte.hu)  
ORCID : 0000-0001-6002-5048

## FORMATION DE FORMATEURS ET COOPÉRATION EURO-MÉDITERRANÉENNE : L'EXPÉRIENCE ALGÉRIENNE À FRANCOPHONIA

SOURAYA BOUZIDI

### ABSTRACT

#### **Teacher training and EuroMediterranean cooperation: The Algerian experience by Francophonía**

This research analyzes the methodological contributions of FRANCOPHONIA teacher training for Euro-Mediterranean cooperation in French as a Foreign Language (FFL) teaching. Based on reflective analysis of training received in Nice (December 2023), this study examines how intercultural methodologies can enrich European educational cooperation. The IMRAD methodology combines auto-ethnographic analysis with comparative study of Algerian and European contexts. Results identify transferable pedagogical tools and propose an operational model for bidirectional Euro-Mediterranean cooperation. The discussion highlights the originality of the South-North perspective and its implications for Alliance 4EU+ objectives. Recommendations include institutional integration of Mediterranean cooperation and development of intercultural training modules.

**Keywords:** Teacher training; Euro-Mediterranean cooperation; Intercultural education; FRANCOPHONIA; FFL methodology

**Mots-clés :** formation de formateurs ; coopération euro-méditerranéenne ; éducation interculturelle ; FRANCOPHONIA ; méthodologie FLE

### Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Europe fait face à des défis renouvelés dans un contexte de diversification croissante des publics et d'internationalisation des échanges éducatifs. Les objectifs d'intégration européenne par l'éducation, tels que définis par l'Alliance 4EU+, nécessitent le développement d'approches pédagogiques innovantes qui dépassent les cadres traditionnels de formation des enseignants<sup>1</sup>. Dans cette perspective, la coopération euro-méditerranéenne francophone, en particulier avec les pays du Maghreb comme l'Algérie, représente un enjeu stratégique pour enrichir

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe (2018). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, p. 23.

les méthodologies d'enseignement du FLE par l'apport de perspectives interculturelles renouvelées.

La formation de formateurs constitue un levier essentiel pour cette transformation pédagogique. Comme le soulignent Puren, Bertocchini et Costanzo, « l'efficacité de l'enseignement du FLE dépend largement de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants, particulièrement dans leur capacité à gérer la diversité culturelle et linguistique »<sup>2</sup>. Cependant, les recherches sur la formation interculturelle des formateurs FLE restent majoritairement centrées sur les expériences intra-européennes, avec peu d'attention portée aux apports potentiels des contextes méditerranéens<sup>3</sup>.

L'organisme FRANCOPHONIA, basé à Nice, propose depuis plusieurs années des formations de formateurs qui accueillent des participants du monde entier, créant un laboratoire unique d'expérimentation pédagogique interculturelle. Cette approche « apprendre de tous, savoir ensemble » offre un cadre d'analyse privilégié pour comprendre les mécanismes de transfert méthodologique entre contextes culturels distincts.

Cette recherche s'appuie sur l'expérience personnelle de l'auteur, chercheur algérien ayant participé à une formation de formateurs FRANCOPHONIA spécifiquement destinée aux enseignants algériens en décembre 2023. Cette formation, regroupant 44 enseignants algériens et 4 formatrices internationales (ukrainienne, russe, tunisienne et française), comportait quatre modules spécialisés : « Comment construire une séquence de formation FLE efficace et structurée », « L'évaluation positive au service de la progression des apprentissages », « Nouvelles techniques pour dynamiser la classe et favoriser la prise de parole », et « Création et organisation de jeux ludo-éducatifs en classe de FLE ». Elle offre un cadre d'analyse unique pour explorer les transferts méthodologiques entre expertise internationale et contexte algérien.

Au-delà des dimensions strictement pédagogiques, cette formation intégrait une dimension civilisationnelle spécifique au contexte algérien. Les échanges interculturels avec les formatrices internationales ont permis d'aborder les particularités historiques et culturelles de l'enseignement du français en Algérie, héritées d'une histoire complexe qui distingue fondamentalement la situation algérienne des autres contextes méditerranéens<sup>4</sup>. En référence aux travaux de Djedid et Aouadi sur les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue, cette spécificité civilisationnelle enrichit les approches méthodologiques par l'intégration de références culturelles locales et de pratiques pédagogiques adaptées aux réalités socio-éducatives algériennes<sup>5</sup>, créant ainsi un espace éducatif et scientifique de spécialisation distinct au sein du paysage méditerranéen francophone.

Cette étude s'articule autour d'une question de recherche centrale :

*Comment les méthodologies acquises lors d'une formation FRANCOPHONIA peuvent-elles enrichir la coopération euro-méditerranéenne dans l'enseignement du FLE ?*

<sup>2</sup> Puren, Ch. – Bertocchini, P. – Costanzo, E. (2017). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, p. 45.

<sup>3</sup> Abdallah-Preteuille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 78.

<sup>4</sup> Benrabah, M. (2013). *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier, p. 89.

<sup>5</sup> Djedid, I. – Aouadi, S. (2015). « L'enfer, est-ce vraiment les autres ? Les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue », *Synergies Algérie*, 22, p. 73–86.

Pour répondre à cette interrogation, la présente recherche poursuit un triple objectif. L'objectif principal vise à analyser les transferts méthodologiques possibles entre l'expérience FRANCOPHONIA et les besoins de formation identifiés dans le cadre européen. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques :

- Identifier et analyser les apports méthodologiques de la formation FRANCOPHONIA ;
- Évaluer leur transférabilité vers le contexte européen ;
- Proposer un modèle opérationnel de coopération euro-méditerranéenne francophone en formation FLE, fondé sur la réciprocité des échanges et la valorisation des expertises complémentaires entre les contextes algérien et européen, dans une perspective de co-construction des savoirs pédagogiques.

L'hypothèse centrale postule que l'expérience d'un formateur algérien dans le dispositif FRANCOPHONIA constitue un levier d'innovation pour développer une coopération euro-méditerranéenne francophone en FLE, fondée sur la réciprocité des échanges et la valorisation des expertises sud-méditerranéennes.

## 1. Méthodologie

Cette recherche adopte une approche qualitative basée sur l'analyse réflexive d'expérience, inscrite dans le paradigme de la recherche-action participative<sup>6</sup>. La méthodologie combine analyse auto-ethnographique et étude comparative, permettant d'articuler expérience personnelle et analyse scientifique rigoureuse.

L'auto-ethnographie réflexive constitue le socle méthodologique de cette recherche<sup>7</sup>. Cette approche, particulièrement adaptée à l'analyse des processus de formation, permet d'examiner l'expérience vécue comme source de données empiriques légitimes. La formation FRANCOPHONIA (du 21 décembre 2023 au 05 janvier 2024, Nice/France) constitue le terrain d'investigation principal, analysé selon une grille d'observation structurée autour de quatre dimensions : techniques d'animation, outils de transfert, approches interculturelles, et potentiel d'adaptation.

Les données primaires comprennent : un journal réflexif tenu quotidiennement pendant la formation (14 jours, 120 pages manuscrites), des notes d'observation structurées des quatre modules spécialisés traités, les supports pédagogiques fournis par FRANCOPHONIA pour chaque module, et 12 entretiens informels avec des participants algériens représentant différentes régions et niveaux d'enseignement, ainsi que des échanges avec les 4 formatrices internationales. Un questionnaire post-formation administré à l'ensemble des 44 participants a permis de valider les observations principales, notamment concernant l'absence de formation numérique (22 participants sur 44 ayant exprimé cette préoccupation).

---

<sup>6</sup> McNiff, J. – Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research*. London : SAGE Publications, p. 67.

<sup>7</sup> Ellis, C. – Adams, T. E. – Bochner, A. P. (2011). « Autoethnography: an Overview », *Historical Social Research*, 36, 4, p. 275.

Les données secondaires incluent : la documentation institutionnelle FRANCOPHONIA, la littérature scientifique sur la coopération euro-méditerranéenne en éducation, les rapports et orientations Alliance 4EU+, et les cadres de référence du Conseil de l'Europe pour la formation des enseignants de langues.

L'analyse thématique des données suit la méthode de Braun et Clarke<sup>8</sup>, articulée en six phases : familiarisation avec les données, génération de codes initiaux, recherche de thèmes, révision des thèmes, définition et dénomination des thèmes, rédaction du rapport. Une grille d'analyse spécifique a été développée pour structurer l'examen des quatre modules :

Dimensions d'analyse	Critères d'observation	Indicateurs
Techniques d'animation	Méthodes participatives	Fréquence d'utilisation, efficacité perçue
	Gestion de groupe	Stratégies d'inclusion, rotation des rôles
	Dynamiques interactives	Niveau d'engagement, qualité des échanges
Outils pédagogiques	Supports utilisés	Variété, adaptabilité, reproductibilité
	Instruments d'évaluation	Types d'outils, facilité d'usage
	Ressources transférables	Degré d'adaptation nécessaire
Approches interculturelles	Valorisation des expertises	Reconnaissance des contextes locaux
	Échanges horizontaux	Qualité des interactions, réciprocité
	Déconstruction des stéréotypes	Méthodes utilisées, évolution observée
Potentiel de transfert	Adaptabilité européenne	Facilité de transposition
	Contraintes contextuelles	Obstacles identifiés
	Innovations applicables	Pertinence pour Alliance 4EU+

## 2. Résultats

### 2.1 Méthodologies d'animation identifiées

L'observation des quatre modules FRANCOPHONIA révèle des innovations pédagogiques majeures. Le module « Comment construire une séquence de formation FLE efficace et structurée » a introduit une approche systémique de la planification pédagogique, structurant les échanges par une méthodologie de conception inversée : partir des objectifs d'apprentissage pour construire rétroactivement les activités et les évaluations. Cette technique, appliquée en groupes rotatifs, génère une co-construction effective des savoirs par confrontation des pratiques algériennes avec les approches méthodologiques internationales des formateurs.

Le module « Nouvelles techniques pour dynamiser la classe et favoriser la prise de parole » a transformé la gestion traditionnelle de l'animation pédagogique. Les forma-

<sup>8</sup> Braun, V. – Clarke, V. (2006). « Using Thematic Analysis in Psychology », *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, p. 81.

teurs FRANCOPHONIA ont présenté des techniques d'activation participative exploitant les différences d'expérience professionnelle au sein du groupe algérien : techniques de débat structuré, méthodes de brainstorming collaboratif, et stratégies d'encouragement à la prise de parole spontanée. L'observation révèle une approche différenciée valorisant les spécificités régionales algériennes et les expertises individuelles.

Le module « Création et organisation de jeux ludo-éducatifs en classe de FLE » a enrichi l'arsenal pédagogique par l'intégration systématique du ludique comme vecteur d'apprentissage. Les participants ont expérimenté directement la conception de jeux adaptés aux contextes algériens, puis analysé collectivement leur efficacité pédagogique. Cette « pédagogie spiralaire » favorise l'appropriation active des méthodologies ludiques.

Le module « L'évaluation positive au service de la progression des apprentissages » a révolutionné les approches évaluatives par l'introduction d'outils de feedback constructif et de valorisation des progrès. Les techniques découvertes (grilles d'auto-évaluation, évaluation par les pairs, portfolios réflexifs) créent des situations d'apprentissage authentiques où l'évaluation devient un levier de motivation plutôt qu'un facteur de stress.

## ***2.2 Outils de transfert des connaissances***

Les quatre modules FRANCOPHONIA développent des outils de transfert particulièrement efficaces. Le module sur la conception a généré une grille méthodologique reproductible pour la conception de séquences, constituant un référentiel évolutif où chaque participant contribue par ses adaptations contextuelles. Cette approche collaborative produit un guide de planification pédagogique documenté, validé par l'expérimentation collective et adapté aux spécificités du contexte algérien.

Le module sur la conception a développé une boîte à outils évaluative comprenant des grilles de feedback, des modèles de portfolios réflexifs et des protocoles d'auto-évaluation. Ces instruments, testés durant la formation, facilitent l'appropriation de nouvelles pratiques évaluatives par leur caractère immédiatement opérationnel.

Le réseau de formateurs, enrichi par les échanges au sujet du module, dépasse la simple mise en contact pour créer une véritable communauté de pratique axée sur l'innovation pédagogique. Les techniques d'animation découvertes alimentent des échanges post-formation réguliers, maintenant la dynamique collaborative avec un taux de participation élevé des participants algériens.

Les outils ludiques développés dans le module sur la conception constituent un troisième levier de transfert : fiches techniques de conception de jeux, banque d'activités ludiques adaptées au FLE, et protocoles d'évaluation de l'efficacité pédagogique des jeux créés. Cette plateforme collaborative facilite le partage d'innovations ludiques entre enseignants.

## ***2.3 Approches interculturelles spécifiques***

L'approche interculturelle FRANCOPHONIA repose sur trois principes opérationnels. La valorisation systématique des expertises professionnelles et régionales place chaque participant algérien en position d'expert de son contexte d'enseignement spécifique, créant une dynamique d'échange horizontal enrichie par les apports méthodologiques des formatrices

internationales. L'observation montre une participation active de l'ensemble des 44 participants algériens, chacun contribuant par son expérience pédagogique particulière.

Les échanges entre participants algériens et formatrices internationales créent un maillage relationnel riche où l'apprentissage devient bidirectionnel. La composition du groupe (44 enseignants algériens + 4 formatrices internationales) génère une dynamique particulière d'appropriation collective des méthodologies internationales, adaptées aux spécificités du contexte algérien.

La déconstruction active des représentations pédagogiques s'opère par confrontation bienveillante des pratiques. Les séances d'analyse critique utilisent des techniques participatives, produisant une évolution mesurable des approches méthodologiques.

## 2.4 Analyse comparative des contextes

L'analyse comparative s'appuie sur une grille d'évaluation structurée permettant d'identifier les convergences et divergences entre les contextes algérien et européen :

Critères de comparaison	Contexte algérien	Contexte européen	Potentiel de transfert
Gestion du multilinguisme	Trilinguisme arabe-berbère-français	24 langues officielles UE	Élevé – défis similaires
Diversité culturelle	Régions berbères/arabophones	Mobilité étudiante/migration	Élevé – stratégies d'inclusion
Objectifs d'intégration	Cohésion nationale	Construction européenne	Moyen – échelles différentes
Ressources pédagogiques	Contraintes budgétaires	Financements européens	Moyen – adaptation nécessaire
Formation continue	Besoins croissants	Programmes établis	Élevé – convergence des besoins
Innovation numérique	Lacune identifiée	Développement avancé	Critique – rattrapage indispensable

Une grille d'évaluation critique permet d'analyser systématiquement les apports et limites de chaque module :

Module	Innovations identifiées	Transférabilité	Limites observées
Conception de séquences	Méthode de conception inversée	Excellente – applicable universellement	Nécessite formation préalable
Techniques d'animation	Activation participative différenciée	Bonne – adaptable aux contextes	Dépendante des compétences des animateurs
Évaluation positive	Outils de feedback constructif	Excellente – alignée sur orientations européennes	Changement culturel nécessaire

Jeux ludo-éducatifs	Créativité méditerranéenne	<b>Moyenne</b> – adaptation culturelle requise	Acceptabilité institutionnelle variable
Formation numérique	Absence totale	<b>Critique</b> – lacune majeure identifiée par 50 % des participants	<b>Incompatible</b> avec besoins contemporains

Les techniques du module d'animation trouvent une résonance immédiate avec les défis européens d'intégration des publics migrants et de mobilité étudiante. Les stratégies d'activation de la parole développées pour le contexte algérien (gestion de l'hétérogénéité linguistique, valorisation des compétences plurilingues) s'adaptent naturellement aux classes européennes multiculturelles.

Le module de techniques d'animation répond aux orientations européennes de bienveillance éducative et d'approche formative de l'évaluation. Les outils développés (portfolios réflexifs, grilles d'auto-évaluation) s'alignent sur les recommandations du Conseil de l'Europe pour l'évaluation des langues.

Enfin, les innovations ludiques du module techniques d'animation enrichissent l'arsenal pédagogique européen par l'apport de créativité méditerranéenne adaptée aux contraintes institutionnelles. Ces approches ludiques répondent aux objectifs Alliance 4EU+ de motivation et d'engagement étudiant.

### **2.5 Modèle de coopération euro-méditerranéenne proposé**

Le modèle opérationnel s'articule selon une grille d'organisation tripartite :

Niveau	Acteurs	Actions	Calendrier	Indicateurs de réussite
Institutionnel	Universités partenaires	Conventions bilatérales	6 mois	5 partenariats signés
	Alliance 4EU+	Intégration programmes	12 mois	1 appel à projets lancé
Pédagogique	Formateurs algériens	Expertise plurilinguisme	Semestriel	20 formateurs mobilisés
	Formateurs européens	Innovation technologique	Semestriel	15 modules numériques
	Équipes mixtes	Co-conception modules	Annuel	8 formations hybrides
Technologique	Développeurs	Plateforme collaborative	18 mois	1 plateforme opérationnelle
	Communauté	Ressources partagées	Continu	200 ressources documentées
	Support technique	Formation aux outils	Trimestriel	100 utilisateurs formés

### 3. Discussion

#### 3.1 Analyse critique des résultats

Les résultats obtenus révèlent trois apports majeurs pour le champ de la didactique du FLE. Premièrement, la validation empirique de l'efficacité des méthodologies interculturelles FRANCOPHONIA confirme les travaux théoriques sur l'interculturel comme paradigme éducatif<sup>9</sup>. L'observation directe des processus d'apprentissage enrichit significativement la compréhension de ces mécanismes.

Deuxièmement, l'identification de méthodologies transférables offre des perspectives concrètes d'innovation pédagogique pour l'Europe. La technique du « World Café interculturel » répond particulièrement aux besoins de formation de formateurs dans un contexte de diversification des publics européens (augmentation des étudiants migrants, mobilité internationale croissante, plurilinguisme accru)<sup>10</sup>.

Troisièmement, selon Charlier et Croché, l'ajustement des universités africaines aux exigences des systèmes européens illustre cette dynamique asymétrique que notre modèle cherche précisément à dépasser<sup>11</sup>.

Cependant, plusieurs limites doivent être soulignées. La généralisation des résultats reste limitée par le caractère singulier de l'expérience analysée. Une lacune significative concerne l'absence de formation aux outils et usages du numérique dans le programme suivi. Cette omission, confirmée par 22 participants algériens interrogés post-formation, apparaît problématique dans un contexte où « le digital est devenu un enjeu majeur pour nos sociétés » et où « il est désormais impossible d'acquérir une éducation et une culture générales abouties sans une formation solide sur les technologies de l'information et de la communication »<sup>12</sup>. Cette convergence de points de vue parmi les participants souligne le caractère systémique de cette lacune. L'absence de formation numérique constitue une faiblesse notable du programme, particulièrement quand les nouvelles générations « ont besoin d'être outillées pour évoluer dans le monde ultra-connecté qui est le nôtre »<sup>13</sup>. De plus, la faisabilité institutionnelle du modèle proposé dépend de facteurs politiques et budgétaires qui dépassent le cadre pédagogique.

#### 3.2 Comparaison avec la littérature existante

Cette recherche dialogue avec trois corpus théoriques principaux. Elle confirme d'abord les travaux sur les compétences interculturelles en didactique des langues<sup>14</sup>, en

---

<sup>9</sup> McNiff, J. – Whitehead, J. (2011). *All You Need to Know About Action Research*. London : SAGE Publications, p. 67.

<sup>10</sup> Beacco, J.-C. – Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 34.

<sup>11</sup> Charlier, J.-É. – Croché, S. (2010). « Le e-learning pour apprendre et enseigner », *Revue française de pédagogie*, 172, p. 77–84.

<sup>12</sup> Paroles relevées d'après des échanges informels avec une stagiaire de FRANCOPHONIA.

<sup>13</sup> Paroles relevées d'après des échanges informels avec une stagiaire de FRANCOPHONIA.

<sup>14</sup> Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol : Multilingual Matters, p. 234.

apportant une validation empirique de leur développement en contexte de formation de formateurs.

Elle enrichit ensuite les recherches sur la coopération euro-méditerranéenne en éducation<sup>15</sup> en proposant un modèle opérationnel basé sur l'expérience. Contrairement aux approches souvent programmatiques, cette recherche s'appuie sur des données empiriques.

Elle contribue enfin aux travaux sur la formation de formateurs FLE<sup>16</sup> en documentant les processus d'apprentissage professionnel en contexte interculturel.

### **3.3 Implications pour Alliance 4EU+**

Les résultats présentent trois implications directes pour les objectifs Alliance 4EU+. Premièrement, l'intégration de la coopération euro-méditerranéenne enrichirait les programmes existants par l'apport de perspectives interculturelles renouvelées.

Deuxièmement, le développement de modules de formation interculturelle pourrait constituer un axe stratégique pour l'Alliance 4EU+, répondant aux besoins de formation identifiés par les universités membres.

Troisièmement, la création d'un réseau euro-méditerranéen de formateurs FLE s'inscrirait naturellement dans la logique d'internationalisation de l'Alliance 4EU+.

## **Conclusion**

Cette recherche démontre que l'expérience FRANCOFONIA constitue un laboratoire d'innovation pédagogique dont les méthodologies s'avèrent largement transférables au contexte européen. L'analyse révèle des techniques d'animation, des outils de transfert et des approches interculturelles directement applicables aux défis de formation de formateurs FLE en Europe.

Le modèle de coopération euro-méditerranéenne proposé offre une alternative opérationnelle aux approches traditionnelles, fondée sur la réciprocité des échanges et la valorisation des expertises complémentaires.

Trois recommandations principales émergent de cette analyse. Institutionnellement, l'intégration de la coopération euro-méditerranéenne dans les programmes Alliance 4EU+ permettrait de concrétiser les potentialités identifiées. Pédagogiquement, le développement de modules de formation interculturelle basés sur les méthodologies FRANCOFONIA répondrait aux besoins européens d'innovation, tout en intégrant impérativement une dimension numérique absente du programme observé. La formation aux technologies de l'information et de la communication s'avère indispensable pour préparer les enseignants aux défis de l'enseignement contemporain et à l'insertion professionnelle de leurs étudiants dans un monde ultra-connecté. Technologiquement, la création d'une plateforme collaborative euro-méditerranéenne faciliterait les échanges durables entre formateurs tout en comblant cette lacune numérique par l'intégration d'outils digitaux innovants.

---

<sup>15</sup> Mizikaci, F. (2006). « A Systems Approach to Program Evaluation Model for Quality in Higher Education », *Quality Assurance in Education*, 14, 1, p. 42.

<sup>16</sup> Puren, Ch. – Bertocchini, P., *op. cit.*, p. 156.

Cette recherche ouvre ainsi de nouvelles voies pour repenser la coopération éducative européenne, en intégrant pleinement les apports des contextes méditerranéens dans une logique d'enrichissement mutuel et de co-construction des savoirs pédagogiques.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, Martine (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beacco, Jean-Claude – Byram, Michael (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Benrabah, Mohamed (2013). *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.
- Braun, Virginia – Clarke, Victoria (2006). « Using Thematic Analysis in Psychology », *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, p. 77–101.
- Byram, Michael (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol : Multilingual Matters.
- Charlier, Jean-Émile – Croché, Sarah (2010). « Le e-learning pour apprendre et enseigner », *Revue française de pédagogie*, 172, p. 77–84.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Djedid, Ibtissem – Aouadi, Saddek (2015). « L'enfer, est-ce vraiment les autres ? Les représentations de l'altérité culturelle en classe de langue », *Synergies Algérie*, 22, p. 73–86.
- Ellis, Carolyn – Adams, Tony E. – Bochner, Arthur P. (2011). « Autoethnography: an Overview », *Historical Social Research*, 36, 4, p. 273–290.
- McNiff, Jean – Whitehead, Jack (2011). *All You Need to Know About Action Research*. London : SAGE Publications.
- Mizikaci, Fatma (2006). « A Systems Approach to Program Evaluation Model for Quality in Higher Education », *Quality Assurance in Education*, 14, 1, p. 37–53, DOI: 10.1108/09684880610643601.
- Puren, Christian – Bertocchini, Paola – Costanzo, Edwige (2017). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

*Souraya Bouzidi*  
*Faculté des Lettres et des Langues*  
*Université Abbas Laghrour / Khenchela, Algérie*  
*Laboratoire ILLAAC*  
*bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz*  
*ORCID : 0009-0002-9123-8729*

## LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES AU MAROC : PERCEPTIONS ET ENJEUX

IMANE HBABAT, NAJATE NERCI

### ABSTRACT

#### **Intercultural competence in foreign language learning in Morocco: Perceptions and issues**

Foreign language training cannot be limited to teaching formal linguistic skills alone in the current globalized and increasingly mobile world. Effective communication is based on understanding social-cultural referents of the Other. In this context, intercultural competence (IC) has thus become a fundamental objective of language teaching and learning, enabling learners to develop a reflective and empathetic attitude towards cultural diversity.

In Morocco, integrating the intercultural dimension into French and English language instruction raises several pedagogical, institutional and cultural issues. While curricula emphasize cultural openness, classroom practices often focus on linguistic mastery and “scholarly” culture (literature, history, civilization), neglecting experiential and relational approaches.

The present study aims to investigate Moroccan teachers’ attitudes and practices regarding the use of the intercultural approach in foreign language teaching. Based on a study conducted in the field, it identifies areas for development as well as areas of resistance and progress toward more open and inclusive language didactics that are in line with the reality of the plural world.

**Keywords:** Language-Culture; Teaching/Learning; Intercultural approach; Intercultural communicative competence

**Mots-clés :** Langue-culture ; enseignement/apprentissage ; démarche interculturelle ; compétence communicationnelle interculturelle

### Introduction

Le Maroc, comme carrefour stratégique entre l’Afrique, l’Europe et le monde arabe, incarne tout particulièrement la richesse de sa diversité culturelle. L’apprentissage des langues étrangères doit alors évoluer dans ce contexte pour répondre aux défis et aux opportunités d’une société globalisée. La compétence interculturelle s’impose donc comme un fort atout pour les apprenants, leur permettant de s’ouvrir à de nouveaux horizons, créer des ponts entre les cultures et devenir des citoyens du monde impliqués

et éclairés<sup>1</sup>. Parmi les marques distinctives du Maroc, nous retenons la richesse de sa diversité culturelle et linguistique. La globalisation et l'internationalisation ont un rôle décisif dans la société marocaine, contribuant ainsi à rendre les contacts entre cultures inévitables. Ainsi, la capacité à communiquer et vivre à côté des autres cultures est devenue un impératif, tant sur le plan individuel, social que professionnel, exigeant l'acquisition de compétences spécifiques.

Le paysage linguistique marocain est marqué par une cohabitation entre langues nationales (arabe dialectal, tachelhit, tarifit, tamazight et hassania), langues officielles (arabe standard et amazigh), ainsi que les langues héritées du protectorat, notamment le français et l'espagnol. Selon le Ministère Marocain de l'Éducation Nationale, de l'Éducation Préscolaire et des Sports (MEN, 2022), la maîtrise des langues étrangères est placée au premier plan visant à former des apprenants capables de s'intégrer et de s'adapter aux exigences d'un monde interconnecté<sup>2</sup>. Cependant, une question cardinale se pose : la compétence linguistique en elle-même suffit-elle à préparer les apprenants à interagir dans des contextes multiculturels ? Quelle est la place de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères au Maroc ? Et quelle importance doit-on attribuer à la compétence interculturelle dans ce sens ?

La compétence communicationnelle interculturelle conduit les apprenants à comprendre et à se guider à travers différents contextes culturels. Plusieurs études (Martínez-Santos, 2023 ; Laffranchini Ngoenha<sup>3</sup>, 2022 ; Kurt, 2019<sup>4</sup>) démontrent que l'enseignement précoce des compétences interculturelles favorise une meilleure compréhension des différences culturelles et renforce la capacité des étudiants à communiquer efficacement dans des contextes diversifiés culturellement. Les manuels scolaires et les ressources éducatives doivent donc non seulement proposer des connaissances linguistiques, mais aussi étudier des cultures attachées à la langue cible<sup>5</sup>. Cependant, plusieurs défis subsistent. La plupart des enseignants, encore marqués par les méthodes traditionnelles, risquent de privilégier les objectifs linguistiques formels (grammaire, prononciation) au détriment de la démarche interculturelle.

Dans cet article, nous avons mené une étude quantitative auprès des enseignants de FLE et d'ALE<sup>6</sup> afin d'examiner leur perception quant à la compétence communicationnelle interculturelle et d'étudier les défis liés à l'intégration dans l'enseignement des langues étrangères au Maroc, un contexte dans lequel la langue prend une place centrale dans la construction identitaire ainsi que dans les opportunités socio-économiques.

---

<sup>1</sup> Lussier, D. (2004). « Une approche de compétence de communication interculturelle : Un nouveau défi en enseignement des langues », *Québec français*, 132, p. 60–61, <<https://id.erudit.org/iderudit/55647ac>> [consulté le 10 janvier 2024].

<sup>2</sup> Meqboul, M. (2023). « La feuille de route 2022-2026 du Ministère de l'Éducation Nationale. Les enjeux d'une nouvelle percée de la réforme », *Revue de l'administration de l'éducation*, 11, s.p. <<https://doi.org/10.34874/PRSM.reade.45900>> [consulté le 12 janvier 2024].

<sup>3</sup> Laffranchini Ngoenha, M. (2022). *La place des compétences interculturelles dans les didactiques disciplinaires*. Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari, p. 102–109, <<https://doi.org/10.33683/dida.22.05.22>> [consulté le 12 janvier 2024].

<sup>4</sup> Kurt, Ç. (2019). « L'enseignement / Apprentissage Interculturel Précoce Des Langues Etrangères : Pourquoi ? Quand ? Comment ? », *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 20, 37, p. 865–887, <<https://doi.org/10.21550/sosbilder.519360>> [consulté le 13 janvier 2024].

<sup>5</sup> Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

<sup>6</sup> ALE : Anglais langue étrangère.

## 1. Cadre conceptuel et contexte de l'étude

### 1.1 Langue et culture : Une relation inextricable

C'est lors du processus d'interaction entre individus de cultures différentes que l'interculturel émerge, et cette interaction se produit à travers l'usage de la langue. Il existe un lien étroit entre une langue et sa culture puisque cette dernière est toujours le vecteur de la première.<sup>7</sup> Edward Taylor, dans *Primitive Culture* (1871), définit la culture comme « un ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, les droits, les coutumes et autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société »<sup>8</sup>. L'UNESCO élargit cette définition en y intégrant les traits spirituels, intellectuels et matériels qui caractérisent une société, tout en englobant les traditions, les systèmes de valeurs et les croyances<sup>9</sup>.

L'anthropologie linguistique considère la langue comme une pratique sociale façonnée par l'environnement culturel. Selon cette approche, « le véritable lieu de la culture, ce sont les interactions individuelles »<sup>10</sup>, la culture se développe alors à travers des signes échangés entre les individus au sein d'un groupe. La langue, comme la décrit Edward Sapir, est plus qu'un simple instrument de communication : elle reflète la conception du monde des locuteurs. Avec Benjamin Whorf, il a développé la théorie de la « relativité linguistique »<sup>11</sup>, selon laquelle la structure de la langue affecte la cognition et la perception de la réalité du monde. La langue et la culture apparaissent ainsi profondément imbriquées. Cependant, dans la littérature sur le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ces deux aspects ont été traités séparément<sup>12</sup> (Galisson, 1991)<sup>13</sup>. Mais l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à la simple maîtrise de la langue et sa structure<sup>14</sup>; cela implique l'acquisition de compétences interculturelles pour interagir efficacement avec l'Autre dans sa différence culturelle.

Aborder la culture et la langue mène également à explorer l'identité des individus qui la mettent en usage. L'identité culturelle permet aux individus de se distinguer des autres cultures tout en s'identifiant à ceux qui partagent la leur<sup>15</sup>. Sur un plan dialogique l'identité se forme à travers l'interaction avec autrui. Elle se définit comme étant le processus par lequel un groupe partage une compréhension commune du monde. Elle entre en jeu

---

<sup>7</sup> Andersen, H. L. (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus : Aarhus University Press.

<sup>8</sup> Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture*. London: John Murray, p. 1.

<sup>9</sup> Esserdi, H. – Chaudat, P. – Mériade, L. (2022). « Harcèlement moral au travail et culture : une étude exploratoire dans le secteur social public au Maroc », *Question(s) de Management*, 39, 2, p. 91–105, <<https://doi.org/10.3917/qdm.219.0091>> [consulté le 16 février 2024].

<sup>10</sup> Meyran, R. (2019). « Edward Sapir et Benjamin L. Whorf. La langue est une vision du monde ». Dans N. Journet, *Les Grands Penseurs du langage*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 55–58, <<https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.01.0055>> [consulté le 23 février 2024].

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>12</sup> Collès, L. (2007). « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », *Québec français*, 146, p. 64–65, <<https://id.erudit.org/iderudit/46578ac>> [consulté le 23 février 2024].

<sup>13</sup> Galisson, R. (1991), *op. cit.*, p. 15.

<sup>14</sup> Collès, L., *op. cit.*, p. 64.

<sup>15</sup> Gravouil, J.-F. (2015). « L'identité : une construction relationnelle », *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 35, 2, p. 23–34, <<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-de-gestalt-therapie-2015-2-page-23?lang=fr>> [consulté le 24 février 2024].

notamment lors des rencontres interculturelles, mettant ainsi en valeur deux dimensions fondamentales : la similarité et l'altérité<sup>16</sup>. En revanche, cette construction identitaire se combine fréquemment avec des défis tels que la formation de stéréotypes, de catégorisations ou de dissonances identitaires, issus de conflits entre valeurs culturelles contradictoires. L'apprentissage d'une langue étrangère est un changement de référentiel culturel chez l'apprenant, souvent source de résistances ou d'obstacles<sup>17</sup>. Ce processus exige une prise en considération attentive des dimensions identitaires et interculturelles dans les pratiques pédagogiques.

En ce sens, une approche intégrant la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues est non seulement capable d'améliorer la compétence communicationnelle des apprenants, mais aussi de contribuer à son ouverture à l'Autre. Cela exige une préparation didactique particulière capable de dépasser les stéréotypes, de maîtriser les dissonances identitaires et de promouvoir une véritable compétence interculturelle<sup>18</sup>.

### **1.2 La démarche interculturelle dans la didactique des langues étrangères**

L'ouverture sur le monde, le dialogue des cultures, l'accueil de la diversité ainsi que des valeurs universelles telles que la tolérance et la modération sont autant de principes inscrits dans les textes officiels marocains parmi les objectifs de l'enseignement des langues étrangères. Cependant, pour parvenir à cette maîtrise et à cette aptitude à naviguer entre les cultures, il faut de nombreuses compétences spécialisées qu'il convient de prendre en compte<sup>19</sup>.

Apprendre une langue étrangère ne se résume pas en la simple acquisition de ses aspects linguistiques. L'objectif ultime est de pouvoir l'utiliser pour interagir de manière authentique avec des locuteurs issus d'autres cultures<sup>20</sup>. Dans ce contexte, la communication interculturelle peut être définie comme « un processus d'interprétation de signaux verbaux et non verbaux, psychologiques et culturels, visant à produire des significations lors des interactions interculturelles »<sup>21</sup>.

Découvrir le domaine de l'interculturels révèle l'impérieuse importance d'une communication culturelle efficace dans un monde globalisé. Selon Opitz

la compétence interculturelle est une condition préalable à la communication interculturelle. Elle implique la capacité de naviguer à travers les structures socioculturelles, histo-

---

<sup>16</sup> Byram, M. (2020). « Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited », *Multilingual Matters & Channel View Publications*, p. 30, <<https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>> [consulté le 10 mars 2024].

<sup>17</sup> Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding The Culture Of Conversation*. New York : HarperCollins.

<sup>18</sup> Collès, L., *op. cit.*, p. 65.

<sup>19</sup> Galisson, R., *op. cit.*, p. 31

<sup>20</sup> Lussier, D., *op. cit.*, p. 60–61.

<sup>21</sup> Bouchard, C. – Bourassa-Dansereau, C. – Le Gallo, S. (2018). « Communication interculturelle et internationale : Contributions à un champ d'études et de recherches en mouvance », *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 24, p. 1–6, <<https://id.erudit.org/iderudit/1060087ar>> [consulté le 21 avril 2024].

riques et linguistiques des préjugés, interférences et associations, qui constituent le fondement des actions économiques et administratives.<sup>22</sup>

De plus, l'approche compéteencielle actionnelle, s'intègre à cette dynamique en mobilisant différentes composantes interdépendantes : cognitive, communicative/comportementale et affective. En application des directives donnée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), celles-ci s'entendent en définitive par des connaissances (savoir), des compétences (savoir-faire), et attitudes (savoir-être).

Connaissances	– Connaissance linguistico-discursive (Compétence communicative). – Savoir socioculturel. – Prise de conscience interculturelle.
Aptitudes	Capacité pour interpréter et mettre en rapport et de découvrir des informations culturelles. – Capacité pour interagir. – Capacité pour valoriser de façon critique d'autres perspectives, pratiques et produits de la propre culture et de la culture étrangère. – Capacité de médiation, à propos des conflits surgis lors des rencontres interculturelles. – Capacité pour surmonter les relations stéréotypées. – Capacité d'adaptation aux nouvelles expériences en situations spécifiques d'apprentissage.
Attitudes	Tolérance. – Acceptation. – Respect. – Volonté de relativiser son propre système de valeurs culturelles. – Volonté de se distancier, se décentrer. – Intérêt. – Ouverture d'esprit. – Disposition positive pour la rencontre interculturelle. – Empathie.

Source : les trois dimensions de compétence interculturelle selon l'approche pédagogique par Lussier (2007)<sup>23</sup>

### 1.3 Les statuts des langues étrangères dans l'enseignement marocain

Dans cette section, on parcourra les textes officiels afin d'analyser la place des langues étrangères sous un angle gouvernemental et normatif. Cette approche nous aidera à établir un panorama de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au Maroc et à contextualiser notre étude.

#### 1.3.1 Le français

Introduit au Maroc à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le français devient officiellement la langue du régime colonial après la signature du traité de Fès en 1912. Sous le protectorat, il est utilisé dans les domaines administratif, commercial, éducatif et militaire pour faciliter les interactions entre Marocains et Français. Après l'indépendance en 1956, l'arabe classique est proclamé langue officielle. Toutefois, le français conserve un statut privilégié dans l'administration et dans l'enseignement. Héritage du passé colonial, il demeure une

<sup>22</sup> Bartel-Radic, A. (2009). « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13, 4, p. 11–26, <<https://doi.org/10.7202/038582ar>> [consulté le 21 avril 2024].

<sup>23</sup> Lussier, D. – Golubina, K. – Ivanus, D. *et al.* (2007). « Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle ». Dans I. Lazar – M. Kriegler – D. Lussier – G. Matei – C. Peck (éds.), *Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle. Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe, p. 48, <<http://archive.ecml.at/mtp2/iccinte/results/fr/index.htm>> [consulté le 22 avril 2024].

langue largement pratiquée au Maghreb, bien qu'aucun texte officiel ne le reconnaisse explicitement comme langue officielle<sup>24</sup>.

### 1.3.2 L'anglais

Contrairement au français, introduit au Maroc sous le protectorat, l'anglais fait son apparition dans le pays pendant la Seconde Guerre mondiale (1939–1945), avec l'installation de bases militaires américaines sur le territoire. Généralement enseigné comme deuxième langue étrangère à partir du collège dans l'enseignement public, son apprentissage a été recommandé dès la cinquième année du primaire par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF) en 2000. De plus en plus utilisé dans divers secteurs, l'anglais s'impose aujourd'hui comme une langue d'ouverture sur les nouvelles technologies, ainsi que sur les échanges scientifiques, économiques et culturels à l'échelle mondiale<sup>25</sup>.

## 2. Résultats du questionnaire destiné aux enseignants de FLE et d'ALE en cycle secondaire qualifiant

L'objectif de notre recherche est double : Comprendre la mesure dans laquelle des enseignants sont sensibilisés à l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier au niveau du cycle secondaire qualifiant, une période charnière dans la construction identitaire des apprenants ; et explorer leur positionnement à l'égard de l'approche interculturelle et évaluer leur perception quant à la contribution de cette approche dans le développement des compétences communicationnelles interculturelles des élèves.

Pour ce faire, un questionnaire a été administré à 72 enseignants marocains, répartis comme suit : 36 enseignants de français langue étrangère (FLE) et 30 enseignants d'anglais langue étrangère (ALE). Nous exprimons ici notre reconnaissance à l'ensemble des participants pour leur précieuse collaboration et leur volonté de partager leurs perspectives professionnelles.

Les données recueillies révèlent effectivement une diversité sociodémographique parmi les enseignants interrogés :

01. Genre : parmi les enseignantes de FLE, 77,8 % sont des femmes et 22,2 % des hommes ; quant aux enseignants d'ALE, 46,3 % sont des femmes et 53,7 % des hommes.

02. Âge : la majorité des répondants, enseignants d'ALE et de FLE confondus, appartient à des tranches d'âge comprises entre 30 ans et plus de 45 ans, reflétant une population d'enseignants expérimentés.

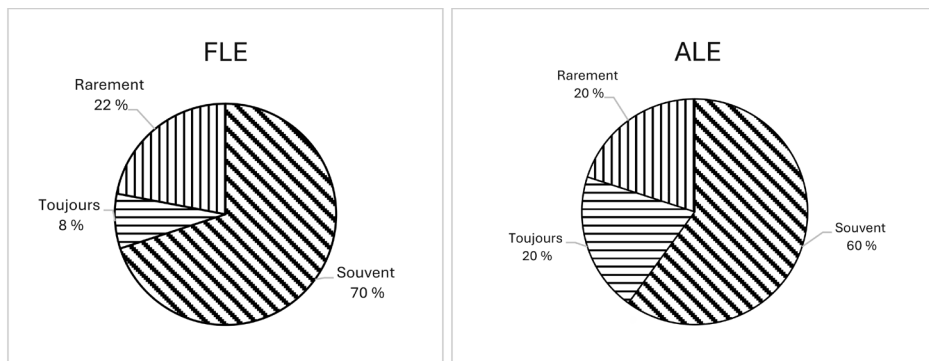
---

<sup>24</sup> Ziamari, K. – De Ruiter, J. (2015). « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques ». Dans B. Dupret – Z. Rhani – A. Boutaleb – J.-N. Ferrié (éds.), *Le Maroc au présent*. Casablanca : Centre Jacques-Berque, p. 441–462, <<https://doi.org/10.4000/books.cjb.1068>> [consulté le 23 avril 2024].

<sup>25</sup> El Boutouly, S. – Daoudi, K. (2023). « Les langues dans le système éducatif marocain : entre paradoxe et réalité », *Revue De l'École Supérieure De l'Éducation Et De La Formation*, 1, p. 87–114, <<https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.9>> [consulté le 12 mai 2024].

03. Expérience professionnelle : la plupart des enseignants de FLE disposent d'une expérience professionnelle variant entre 5 à 15 ans, tandis que les enseignants d'ALE se caractérisent par une expérience considérablement supérieure à 15 ans.

## 2.1 L'intégration de la dimension culturelle



**Figure 1** Fréquence d'intégration des éléments culturels dans les cours de langues étrangères par les enseignants de FLE et d'ALE

Source : enquête terrain, 2024–2025

**Tableau 1** Les contenus culturels intégrés dans les cours de langues étrangères par les enseignants de FLE et d'ALE

Type de contenu culturel	FLE		ALE	
	Nombre de répondants (n)	Pourcentage des répondants (%)	Nombre de répondants (n)	Pourcentage des répondants (%)
Histoire et littérature	66	91,7 %	26	86,7 %
Religions et croyances	46	63,9 %	14	46,7 %
Arts	26	36,8 %	14	46,7 %
Traditions culinaires et styles vestimentaires	38	52,8 %	20	66,7 %
Valeurs et comportements	48	66,7 %	18	60 %
Total des enseignants interrogés (n)	72		30	

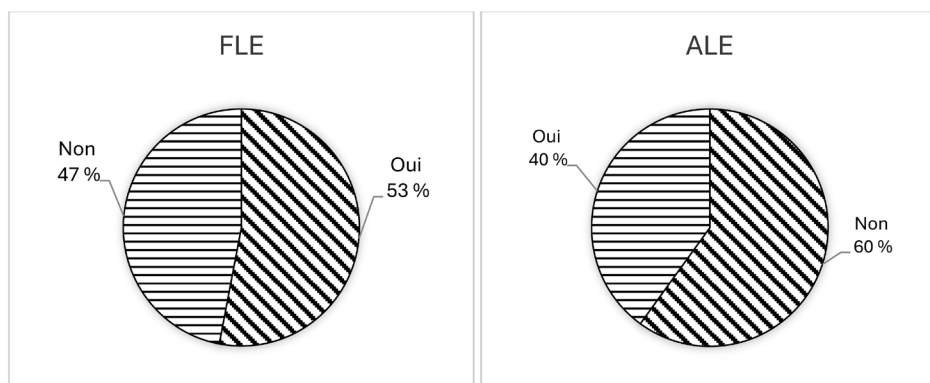
Source : enquête terrain, 2024–2025

En ce qui concerne la prise en considération de la dimension culturelle dans la didactique des langues, la quasi-unanimité des enseignants de FLE affirment inclure souvent des éléments culturels dans leurs cours, avec un pourcentage de 70 %. Parmi les autres participants, 8 % mentionnent intégrer toujours la dimension culturelle, mais la majorité d'entre eux, à savoir 22 %, reconnaissent l'intégrer rarement inclure dans leurs pratiques

pédagogiques. Dans le cas des enseignants d'ALE, 60 % déclarent intégrer souvent des éléments culturels aidant à développer la compétence interculturelle (CI) dans la planification de leurs cours, 20 % déclarent les intégrer toujours, tandis que 20 % admettent les intégrer rarement.

Concernant la deuxième question, relative aux types de contenus culturels intégrés par les enseignants, l'objectif est de vérifier les formes de contenus culturels pris en compte dans l'enseignement des langues étrangères. Les chiffres récoltés révèlent que la majorité des enseignants du FLE (91,7 %) et de l'ALE (86,7 %) porte une attention première à l'intégration des éléments comme : l'histoire et la littérature liées à la langue-culture étudiée. En deuxième lieu, ils affirment intégrer les valeurs et les comportements (66 % pour le FLE, 60 % pour l'ALE). En dernier lieu, les arts avec un pourcentage de 36,8 % pour le FLE et 46,7 % pour l'ALE.

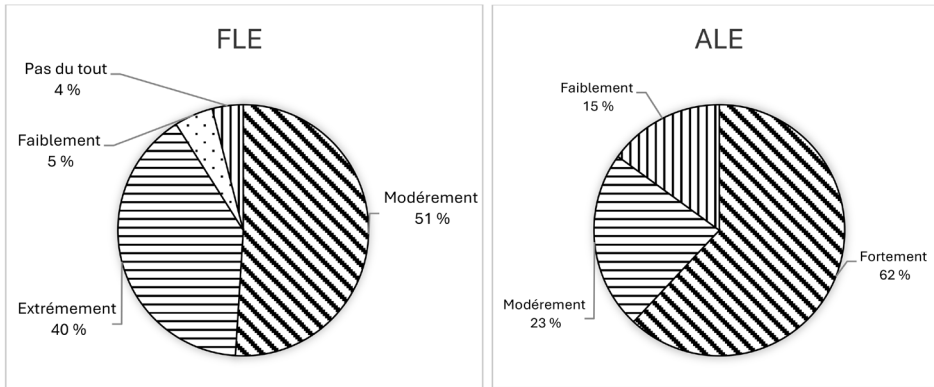
## 2.2 Conscience de l'importance de la compétence communicationnelle interculturelle



**Figure 2** Perception de la suffisance des éléments culturels pour appréhender une rencontre interculturelle par les enseignants de FLE et d'ALE  
Source : enquête terrain, 2024–2025

Cette section vise à évaluer dans quelle mesure les enseignants sont conscients de l'importance des éléments paralinguistiques de la langue-culture dans l'appréhension d'une rencontre interculturelle et dans la création de liens avec des interlocuteurs issus d'autres cultures. En effet, concernant les enseignants de FLE, 53 % estiment que les éléments paralinguistiques cités sont largement suffisants pour appréhender une rencontre interculturelle, tandis que 47 % considèrent que cela n'est pas suffisant. Du côté des enseignants d'ALE, 60 % estiment que les éléments culturels évoqués ne sont pas suffisants pour appréhender pleinement une autre culture, tandis que 40 % jugent qu'ils le sont.

### **2.3 Perception quant à la contribution de l'apprentissage des langues étrangères dans l'acquisition de la compétence communicationnelle interculturelle**



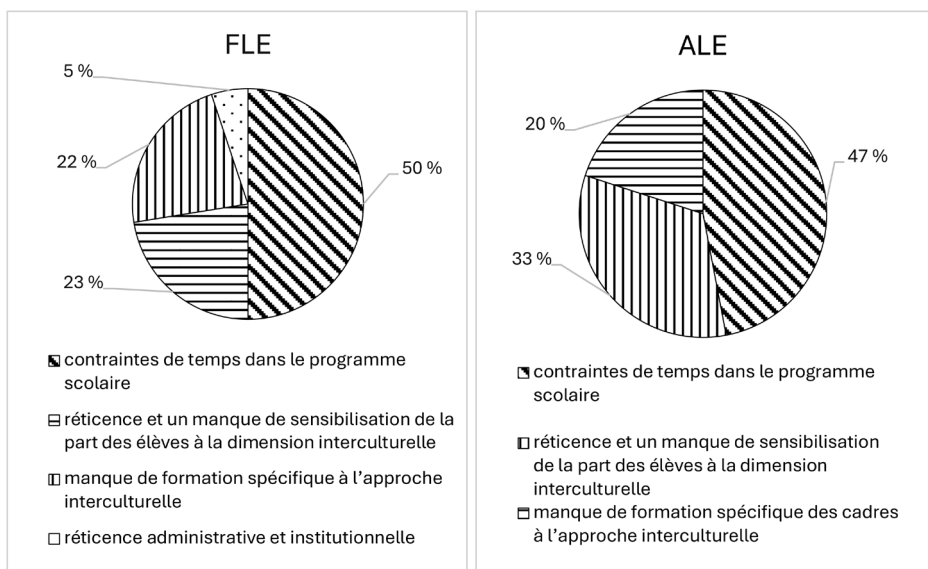
**Figure 3** Perception de l'impact de l'intégration de la culture sur le développement des compétences communicationnelles interculturelles par les enseignants de FLE et d'ALE  
Source : enquête terrain, 2024–2025

Cette question porte spécifiquement sur la perception des enseignants de langues étrangères quant au lien entre l'apprentissage de la langue-culture et l'acquisition des compétences interculturelles. Parmi les enseignants de FLE, 51 % considèrent que l'intégration de la dimension culturelle dans des cours de langues étrangères contribue modérément au développement des compétences communicationnelles interculturelles des apprenants. 40 % estiment sa contribution faible, alors seulement 5 % pensent qu'elle contribue d'une manière extrêmement significative. Enfin, 4 % pensent que l'intégration de la dimension culturelle ne contribue pas du tout au développement de la compétence interculturelle.

En ce qui concerne les enseignants d'ALE, la majorité (62 %) pensent que l'intégration de la dimension culturelle favorise fortement l'acquisition des compétences interculturelles. 23 % pensent que cette contribution est modérée, alors que 15 % la jugent faible.

### **2.4 Défis stratégiques et pédagogique dans l'intégration de l'approche interculturelle rencontrés par les enseignants**

Pour ce qui est de l'approche interculturelle en didactique des langues et les défis auxquels sont confrontés les enseignants pour intégrer cette dimension dans leur pédagogie. 50 % des enseignants de FLE attribuent cette difficulté aux contraintes de temps imposées par le programme scolaire. 22 % évoquent une réticence et un manque de sensibilisation de la part des élèves à l'égard de la dimension interculturelle. 22 % pointent du doigt le manque de formation spécifique liée à l'approche interculturelle. Enfin, 5 % attribuent l'obstacle à une réticence administrative et institutionnelle. Un enseignant a également précisé que l'ensemble de ces défis se cumulent (« les quatre défis combinés »).



**Figure 4** Principaux obstacles rencontrés par les enseignants de FLE et d'ALE pour l'intégration de l'approche interculturelle

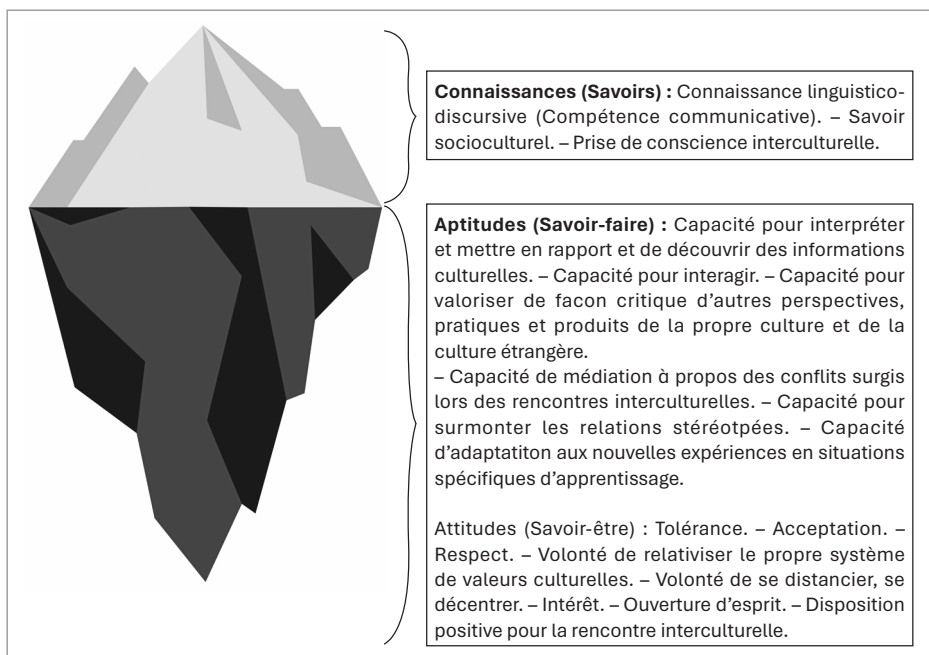
Source : enquête terrain, 2024–2025

De la part des enseignants d'ALE, 47 % pensent que les contraintes de temps dans le programme de scolarité constituent le point d'obstacle majeur. 33 % mentionnent la réticence et le manque de sensibilisation des élèves à l'égard de la dimension interculturelle. Enfin, 20 % estiment que le manque de formation spécifique des enseignants aux problématiques interculturelles est la difficulté principale.

## 5. Analyse et discussions

La lecture des résultats de notre enquête suggère que la majorité des enseignants de FLE et d'ALE interrogés intègrent des éléments culturels dans leurs pratiques pédagogiques. En revanche, cette intégration reste souvent focalisée sur des aspects comme : l'histoire, la littérature, les religions (culture savante). Ces démarches traduisent une conception encore largement « civilisationnelle » de la culture, se basant essentiellement sur le volet savoirs (connaissance) au détriment d'une approche plus expérientielle, psychologique et comportementale.

Comme l'illustre la figure de l'iceberg ci-dessus, inspirée de la métaphore culturelle pionnière développée par l'anthropologue américain E. T. Hall expliquant la dimension cachée de la culture, et adaptée au modèle des trois dimensions de la compétence interculturelle selon l'approche pédagogique par Lussier. Il paraît que la transmission des connaissances (Savoirs) relatifs à la langue-culture enseignée demeure plus utilisée dans l'enseignement/apprentissage du FLE et ALE. Cependant, la mobilisation des aptitudes (savoir-faire) et attitudes (savoir-être) semble peu développée selon les données recueil-



**Figure 5** Les trois dimensions de de compétence interculturelle selon l'approche pédagogique par Lussier (2007), adapté

lies auprès des répondants. Or, ces deux dernières, à savoir les savoir-faire et savoir-être, constituent des éléments fondamentaux de l'approche interculturelle et jouent un rôle déterminant dans le développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

De plus, les réponses recueillies révèlent que la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères est encore largement perçue selon des représentations que nous pouvons qualifier de traditionnelles. Les enseignants de FLE au début du questionnaire ne semblent pas suffisamment sensibilisés au lien étroit qui existe entre une démarche interculturelle et l'acquisition de compétences communicative interculturelles.

Il convient cependant de noter qu'il existe certains outils didactiques actuels qui, involontairement, peuvent faire perpétuer certains stéréotypes, partant d'un interculturel ancien et non renouvelé<sup>26</sup>. Cela se confirme à travers les réponses recueillies auprès des enseignants, qui tendent à focaliser plus leur approche culturelle en classe de langue principalement sur les artefacts dans leurs approches interculturelles au sein des classes des langues.

Dans notre étude, nous observons une sorte d'ambivalence à représentation qu'ont les enseignants sur la compétence interculturelle. Si certains estiment que les éléments culturels proposés en classe sont assez suffisants pour préparer les apprenants aux rencontres interculturelles, d'autres – notamment les enseignants d'anglais – admettent l'insuffisance

<sup>26</sup> Dervin, F. (2010). « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en éducation*, 9, <<https://doi.org/10.4000/ree.4599>> [consulté le 15 juin 2025].

de ces apports et la nécessité d'étendre cette compétence d'une manière explicite et structurée. Cela exprime une prise de conscience partiellement et inégale du rôle primordial jouée par la compétence interculturelle dans l'apprentissage linguistique et la préparation à une communication authentique avec des locuteurs de cultures différentes.

À cela s'ajoute une surcharge des programmes, constatée par les données recueillies par notre étude de terrain, qui constitue un défi notamment pour les enseignants de langues étrangères souhaitant intégrer de nouvelles approches, en particulier la démarche interculturelle. L'intérêt reste ainsi en effet largement porté aux composantes formelles de la langue, telle la grammaire ou l'orthographe, au détriment de la place donnée à ses composantes interculturelles.

Les conséquences de cette situation s'avèrent particulièrement coûteuses sur le plan pédagogique, comme le souligne Marc Augé (2003) à travers le concept de la « dépendance aux images solides »<sup>27</sup>, soulignant le fait que « nous vivons dans un monde de l'image, qui fait regarder les individus plutôt que leur proposer de regarder par eux-mêmes »<sup>28</sup>. Cette situation, encourage ce que nous appelons une « diversité de façade » : une diversité réduite, à des signes externes, tels qu'un plat traditionnel ou un artefact, qui masque la richesse et la complexité humaine. Pour faire face à cela, il faut acquérir des compétences et savoir-faire tournés vers un monde lu de manière critique afin de favoriser une compréhension nuancée du Soi et de l'Autre dans leur pluralité. Il en découle que les enseignants et les institutions scolaires jouent un rôle essentiel pour prévenir la reproduction involontaire d'un nationalisme ethnocentrique<sup>29</sup> et son héritage auprès des nouvelles générations d'apprenants.

## Conclusion

Dans le cadre de cet article, nous avons mené une analyse explorant différentes perspectives, en s'attardant sur deux langues étrangères – le français et l'anglais. Cette approche nous a permis de révéler les perceptions des enseignants de FLE et ALE relatives au développement de la compétence communicative interculturelle à l'aide de la démarche interculturelle. L'objectif de cette étude n'étant pas de produire des résultats généralisables, mais exploratoire qui vise à identifier des pistes de réflexion sur l'enseignement/apprentissage de la langue-culture et son rôle fondamentale dans l'acquisition de la compétence interculturelle au Maroc. L'analyse repose principalement sur des statistiques descriptives permettant de dégager des tendances générales et des contrastes entre les répondants. Ces constats appellent à être approfondis par de futures recherches menées sur un échantillon plus large.

Effectivement, nous estimons que nos résultats d'enquête suggèrent que l'approche interculturelle est absente explicitement comme implicitement, dans les dispositifs de didactique de langues étrangères. Nous suggérons qu'elle devrait, pourtant, être une préoccupation première dans les formations initiales et continues des enseignants. L'enseignement de la langue-culture sont intimement liés et ne peuvent être dissociés. Les élèves

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 33

<sup>28</sup> Baudrillard, J. – Guillaume, M. (1994). *Figures de l'altérité*. Paris : Descartes & Cie., p. 141.

<sup>29</sup> Billig, M., *op. cit.*

souhaitant apprendre une langue étrangère sont, en effet, invité aux découvertes d'une autre culture. Ainsi, ils doivent être équipés et formés pour naviguer dans des environnements multiculturels, à interagir avec des locuteurs natifs de cette langue ou provenant d'autres univers culturels. La dimension interculturelle n'est plus souhaitable, mais une nécessité. Dans un pays mondialisé comme le Maroc, aujourd'hui non seulement un pays de transit mais d'accueil également pour les migrants, les expatriés et les investisseurs étrangers, le caractère interculturel devient une pièce fondamentale d'éducation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Agar, Michael (1994). *Language Shock: Understanding The Culture Of Conversation*. New York : Harper-Collins.
- Andersen, Hanne Leth (2006). *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Augé, Marc (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Aubier.
- Bartel-Radic, Anne (2009). « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13, 4, p. 11–26, <<https://doi.org/10.7202/038582ar>> [consulté le 21 avril 2024].
- Baudrillard, Jean – Guillaume, Marc (1994). *Figures de l'altérité*. Paris : Descartes & Cie.
- Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London : Sage Publications.
- Bouchard, Caroline – Bourassa-Dansereau, Catherine – Le Gallo, Sklaereen (2018). « Communication interculturelle et internationale : Contributions à un champ d'études et de recherches en mouvance », *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 24, p. 1–6, <<https://id.erudit.org/iderudit/1060087ar>> [consulté le 21 avril 2024].
- Collès, Luc (2012). « Évaluer la compétence interculturelle ». Dans Carlier, Ghislain – De Kesel, Myriam – Dufays, Jean-Louis – Wiame, Bernadette (éds.), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 197–205, <<https://books.openedition.org/pucl/2144>> [consulté le 23 février 2024].
- Collès, Luc (2007). « Enseigner la langue-culture et les cultures », *Québec français*, 146, p. 64–65, <<https://id.erudit.org/iderudit/46578ac>> [consulté le 23 février 2024].
- El Boutouly, Semaya – Daoudi, Khadija (2023). « Les langues dans le système éducatif marocain : entre paradoxe et réalité », *Revue De l'École Supérieure De l'Éducation Et De La Formation*, 1, p. 87–114, <<https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.9>> [consulté le 12 mai 2024].
- Esserdi, Hamid – Chaudat, Pierre – Mériade, Laurent (2022). « Harcèlement moral au travail et culture : une étude exploratoire dans le secteur social public au Maroc », *Question(s) de Management*, 39, 2, p. 91–105, <<https://doi.org/10.3917/qdm.219.0091>> [consulté le 16 février 2024].
- Galisson, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Gravouil, Jean-François (2015). « L'identité : une construction relationnelle », *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 35, 2, p. 23–34, <<https://shs.cairn.info/revue-cahiers-de-gestalt-therapie-2015-2-page-23?lang=fr>> [consulté le 24 février 2024].
- Kurt, Çiğdem (2019). « Enseignement / Apprentissage Interculturel Précoce Des Langues Étrangères : Pourquoi ? Quand ? Comment ? », *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 20, 37, p. 865–887, <<https://doi.org/10.21550/sosbilder.519360>> [consulté le 13 janvier 2024].
- Laffranchini Ngoenha, M. (2022). *La place des compétences interculturelles dans les didactiques disciplinaires. Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari*, 102–109, <<https://doi.org/10.33683/dida.22.05.22>> [consulté le 12 janvier 2024].
- Lussier, D. – Golubina, K. – Ivanus, D. et al. (2007). « Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle ». Dans I. Lazar – M. Kriegler – D. Lussier – G. Matei – C. Peck (dir.), *Développer et évaluer la compétence de communication interculturelle. Un Guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe, <<http://archive.ecml.at/mtp2/iccinte/results/fr/index.htm>> [consulté le 22 avril 2024].

- Lussier, Denise (2004). « Une approche de compétence de communication interculturelle : Un nouveau défi en enseignement des langues », *Québec français*, 132, p. 60–61, <<https://id.erudit.org/iderudit/55647ac>> [consulté le 10 janvier 2024].
- Martínez-Santos, Rosa, Elena (2023). « Por qué insertar el componente intercultural en la clase FLE ? », *YUYAY : Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 1, 2, p. 58–71, <<https://jlalectivo.com/revistas/index.php/YUYAY/article/view/18/126>> [consulté le 12 janvier 2024].
- Meqboul, Mostafa (2023). « La feuille de route 2022-2026 du Ministère de l'Éducation Nationale. Les enjeux d'une nouvelle percée de la réforme », *Revue de l'administration de l'éducation*, 11, s.p., <<https://doi.org/10.34874/PRSM.reade.45900>> [consulté le : 12 janvier 2024].
- Meyran, Régis (2019). « Edward Sapir et Benjamin L. Whorf. La langue est une vision du monde ». Dans N. Journet, *Les Grands Penseurs du langage*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 55–58, <<https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.01.0055>> [consulté le 23 février 2024].
- Tylor, B. Edward (1871). *Primitive culture*. London : John Murray.
- Ziamari, Karina – De Ruitter, Jean Jaap (2015). « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques ». Dans B. Dupret – Z. Rhani – A. Boutaleb – J.-N. Ferrié (éds.), *Le Maroc au présent*. Casablanca : Centre Jacques-Berque, p. 441–462, <<https://doi.org/10.4000/books.cjb.1068>> [consulté le 23 avril 2024].

*Imane Hbabat*

*Université Hassan II de Casablanca*

*Laboratoire Interculturalité, Communication et Modernité (ICM)*

*imanehbabat@gmail.com*

*Najate Nerci*

*Université Hassan II de Casablanca*

*Laboratoire Interculturalité, Communication et Modernité (ICM)*

*najate.nerci@gmail.com*

*ORCID : 0000-0003-4735-6963*

## RELIER DIDACTIQUE ET TERRAIN SCOLAIRE : VERS UNE FORMATION CONTINUE INNOVANTE DES ENSEIGNANTS DE FLE

MAGDALENA KUČEROVÁ

### ABSTRACT

#### **Connecting didactics and school practice: towards innovative continuing education for FLE teachers**

This article examines the situation of Czech FLE teachers facing the marginalization of French in primary and secondary schools. It highlights the challenges related to continuing education and the connection between language didactics research and classroom practice. Using the concrete example of the participatory creation of the textbook *Et si on discutait ?*, the text illustrates how developing argumentative and critical skills among teachers can strengthen those of their students. The study emphasizes the importance of close cooperation between teachers, researchers, and publishers, and demonstrates that the effective appropriation of teaching materials requires systematic reflection and structured support. The results show significant achievements, but also reveal areas for further development, including the ability to take perspective, problematize, and engage in metacognitive reflection. Finally, the article suggests that closer collaboration between research and practice could contribute to enhancing the status of second language education.

**Keywords:** French as a foreign language; Continuing education; Language didactics; Textbook; Teacher-Researcher cooperation; Critical skills; Appropriation of teaching materials

**Mots-clés :** FLE ; formation continue ; didactique des langues ; manuel scolaire ; coopération enseignants-chercheurs ; compétences critiques ; appropriation des matériaux didactiques

### Contexte, problématiques et hypothèses

Les enseignants tchèques de FLE sont aujourd'hui confrontés à la marginalisation accrue du français et à sa disparition progressive en tant que deuxième langue étrangère dans les écoles primaires et secondaires. L'érosion de la motivation pour cet apprentissage soulève plusieurs interrogations : résulte-t-elle de l'émergence de nouveaux besoins chez les élèves ou leurs parents, qui perçoivent de moins en moins l'intérêt du pluri-linguisme ? S'explique-t-elle par les transformations sociétales remettant en question le multiculturalisme, par la prédominance de la culture anglophone dans les médias, ou

trouve-t-elle son origine ailleurs ? Sans prétendre offrir une réponse exhaustive à cette problématique complexe<sup>1</sup>, nous proposons d'en examiner certains aspects du point de vue des enseignants, en adoptant la perspective de leur développement professionnel et de leur formation didactique.

Nous avançons l'hypothèse que la dévalorisation de ces langues au sein de l'opinion publique est en partie liée aux conditions quotidiennes d'exercice du métier : éloignement du contexte linguistique francophone, insuffisance des échanges professionnels, objectifs pédagogiques obsolètes ou encore manque de soutien méthodologique. Le professeur de FLE dans l'enseignement primaire tchèque, souvent seul à enseigner le français dans son établissement, maintient le lien avec la didactique des langues étrangères et ses évolutions principalement par l'intermédiaire du manuel scolaire ou de matériaux didactisés accessibles sur les plateformes numériques. Cette situation interroge : l'enseignant comprend-il réellement la logique méthodologique sous-tendant les ressources qu'il utilise ? Dispose-t-il d'une autonomie suffisante pour s'en écarter lorsque celles-ci ne répondent plus aux besoins de ses élèves ni aux exigences curriculaires en vigueur, notamment celles des *Programmes éducatifs cadre* ?

Dans cet article, nous défendons l'idée que le développement des compétences clés visées chez les élèves – compétences communicative, pragmatique et interculturelle, ainsi que l'esprit critique – telles que définies dans les documents curriculaires tchèques, n'est envisageable que si les enseignants eux-mêmes les développent de manière systématique dans le cadre de leur formation continue. Cette démarche passe notamment par l'analyse, l'adaptation et la création de matériaux didactiques tenant compte du contexte éducatif dans lequel ils seront mis en œuvre (notamment le type d'établissement, l'âge des élèves, le programme éducatif de l'établissement ainsi que les compétences clés visées).

Cependant, l'offre actuelle de formations approfondies en didactique du français en République tchèque demeure limitée. L'Institut français de Prague, les Alliances françaises et l'Association tchèque des professeurs de français (SUF) organisent chaque année quelques sessions, mais il s'agit le plus souvent de rencontres ponctuelles, davantage pratiques que méthodologiques. Pour illustrer cette tendance dominante on peut évoquer, à titre d'exemple, l'École d'été pour les professeurs de français, dans le cadre de laquelle l'Institut français de Prague propose des ateliers pratiques tels que « La fabrique créative : le livre dans tous ses états... d'art ! », « La classe de FLE... en scène ! » ou encore « Quand la musique est bonne... en classe de FLE ». Ces formations, quoique motivantes et ludiques, ne traitent pas réellement des défis actuels de l'enseignement du français en République tchèque, tels que la définition des objectifs pédagogiques en termes de compétences clés, la gestion des classes hétérogènes, l'accès équitable à une éducation de qualité, indépendamment des conditions socio-économiques, ou encore l'évaluation formative, tels qu'ils sont formulés dans la stratégie nationale<sup>2</sup>. Bien que ces thématiques relèvent plutôt de la pédagogie générale, elles ont un impact sensible sur la pratique de l'enseignement. Par exemple, la méconnaissance du curriculum ou des principes de l'évaluation formative peut avoir une influence décisive sur la manière dont une discipline est enseignée.

---

<sup>1</sup> Pour savoir plus sur l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque de points de vue politique et sociolinguistique, voir la thèse de doctorat récente de M. Lemmonier (2025).

<sup>2</sup> Pour en savoir plus, voir MŠMT (2020), *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

Sur le site dédié aux formations accréditées par le Ministère de l'Éducation nationale, le FLE n'est que très marginalement représenté<sup>3</sup>. Dans le domaine universitaire, seule l'Université Masaryk de Brno propose actuellement un programme de huit heures destiné aux enseignants de FLE<sup>4</sup>. Aucune de ces formations n'aborde explicitement le travail sur les méthodes de FLE ni leur articulation avec le curriculum tchèque.

Cette situation met en évidence un fossé persistant entre le monde scolaire et la recherche didactique et pédagogique, avec très peu d'occasions de dialogue structuré. Même si les projets de recherche mobilisent des méthodes empiriques (enquêtes, questionnaires en ligne, entretiens) et entrent effectivement en contact avec les enseignants et les élèves, on peut s'interroger sur la diffusion et la vulgarisation de leurs résultats, ainsi que sur leur capacité réelle à influencer les pratiques pédagogiques.

Dans cette contribution, nous examinerons les possibilités de rapprochement entre les didacticiens des langues étrangères et le terrain scolaire à travers un travail méthodologique commun. Nous illustrerons cette réflexion par l'exemple du pilotage d'un manuel de français conçu en 2019 à la demande des sections bilingues franco-tchèques et franco-slovaques.

### **Le manuel scolaire : interface entre discipline, recherche et pratique**

La recherche en didactique des langues et son lien avec le terrain scolaire prennent des formes variées, que nous ne prétendons pas traiter exhaustivement ici. Il convient toutefois de souligner qu'elle exige un rapport étroit avec la réalité scolaire, dans un double objectif : d'une part, recueillir les données nécessaires à la recherche et adapter les pratiques pédagogiques en fonction de ses résultats ; d'autre part, intégrer l'expérience et la perspective des enseignants dans la réflexion sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Michael Byram souligne la complexité de cette relation :

Les représentations répandues des relations entre enseignement et recherche sont influencées par les relations entre science fondamentale et technologie : la recherche y précède l'enseignement, et celui-ci s'efforce de présenter ses résultats. En réalité, ces relations sont bien plus complexes : la didactique elle-même est l'objet central de la recherche et la précède, mais elle bénéficie également des acquis de la recherche pour améliorer la formation des enseignants.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Voir <https://dvpp.msmt.cz/advpp/dvppv.asp>.

<sup>4</sup> Il s'agit d'« un approfondissement des fondements théoriques et conceptuels, ainsi qu'un entraînement aux compétences pratiques et un partage d'expériences dans l'enseignement du français et dans la mise en œuvre d'activités en ligne personnalisées. » Cf. <https://www.ped.muni.cz/czv/kurzy-nejen-pro-pedagogickou-verejnost/vsechny-kurzy/dalsi-vzdelavani-pro-vyucujici-francouzskeho-jazyka-24-10-a-21-11-2025>.

<sup>5</sup> Cf. M. Byram, « Recherche et prise de position », in Ph. Blanchet (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF Paris, « Éditions des archives contemporaines », p. 41.

Byram note également que la recherche en éducation vise souvent à intervenir sur les phénomènes étudiés, impliquant idéologies et valeurs<sup>6</sup>. Cette approche peut créer une certaine réticence chez les enseignants, confrontés en permanence à des changements imposés qui ne répondent pas toujours à leurs besoins réels.

Les manuels constituent un point d'intersection possible entre enseignants et chercheurs. Leur conception mobilise plusieurs domaines de recherche : le contenu disciplinaire; la méthodologie, ce qui implique une mise en pratique d'un cadre idéologique de l'enseignement; les médias, pour évaluer l'efficacité des outils et la variété des sources ; et le curriculum, traduisant les objectifs et contenus officiels en activités concrètes. Leur élaboration exige non seulement des connaissances théoriques (linguistique, psychologie, pédagogie), mais aussi une expérience pratique du contexte scolaire. Nous sommes convaincues que cette complexité ne peut être abordée sans coopération entre monde universitaire, enseignants et éditeurs.

Neves souligne que le manuel joue également un rôle formateur pour l'enseignant, qui, dans le processus de sélection et d'usage de supports pédagogiques, est confronté à une méthodologie de travail qu'il doit mettre en œuvre. Dans la pratique quotidienne, le manuel constitue une référence concrète à la volonté parfois abstraite de l'institution<sup>7</sup>. Mais, bien qu'il procure un sentiment de sécurité en garantissant le respect des exigences officielles<sup>8</sup>, il peut également réduire la responsabilité de l'enseignant en matière de réflexion sur les objectifs pédagogiques, la progression de l'enseignement et l'efficacité des méthodes choisies. Or, ces compétences sont essentielles, non seulement pour les auteurs et didacticiens, mais pour tous les enseignants.

Nous montrerons par la suite que l'appropriation des matériaux didactiques – manuels ou fiches pédagogiques – ne fonctionne pleinement que si elle est accompagnée de formation ou de réflexion approfondie. Ce travail méthodique permet d'éclairer le cadre théorique et méthodologique sous-jacent, et de rendre l'enseignant un véritable acteur du processus pédagogique.

## Conception du manuel comme moyen de formation continue

Le projet que nous souhaitons présenter est doté d'un caractère particulier, car il repose moins sur des postulats idéologiques généraux que sur les besoins et expériences du terrain. Son objectif principal est d'aider les enseignants de FLE tchèques et slovaques, en particulier à s'approprier l'enseignement de l'argumentation tant sur le plan théorique que dans la pratique.

---

<sup>6</sup> « La recherche empirique en éducation peut être analysée, de manière très approximative, en trois éléments, dont le troisième est particulièrement sensible aux questions d'idéologies et de valeurs : 1) les recherches qui cherchent à établir des explications en termes de causes et d'effets ; 2) celles qui cherchent à comprendre l'expérience des acteurs impliqués dans l'éducation ; 3) et celles qui cherchent à impulser des changements dans une certaine direction. » *Ibidem*, p. 42.

<sup>7</sup> Cf. Neves 2015, p. 40.

<sup>8</sup> Dans le cas des langues étrangères, la référence à l'autorité est double : d'une part, la méthodologie du manuel de FLE repose sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ; d'autre part, l'enseignant tchèque est tenu d'intégrer les compétences clés – sociales, personnelles, civiques, ainsi que la compétence à résoudre des problèmes – prescrites par le Programme officiel cadre (RVP). Il doit donc articuler ces deux cadres afin d'assurer une cohérence pédagogique.

Il est né du constat des difficultés rencontrées par les professeurs dans les sections bilingues : d'un côté motivés, curieux et conscients de l'intérêt de l'argumentation pour leurs élèves, mais de l'autre hésitants et incertains, car cette approche issue de la tradition didactique française, n'était pas abordée de manière pratique dans leur formation initiale. Nous avons pu mesurer concrètement ce déficit à travers un test réalisé auprès de ces enseignants, leur demandant de rédiger un essai argumentatif selon les exigences du baccalauréat bilingue tchèque. Les résultats ont montré que les enseignants faisaient les mêmes erreurs que leurs élèves : contradictions logiques, manque d'analyse approfondie des notions clés, absence de problématisation, etc. Pour développer ces compétences critiques chez les élèves, il était donc nécessaire de travailler d'abord ces mêmes compétences chez les enseignants.

Ainsi, en 2019, avec le soutien de l'Institut français de Prague, de l'Institut français de Slovaquie et de la Faculté des Lettres de l'Université Charles, nous avons élaboré une méthode de FLE intitulée *Et si on discutait ?* destinée à des apprenants de 16 à 17 ans, à partir du niveau B1<sup>9</sup>. Le manuel vise le développement des capacités d'argumentation et de discussion en s'inspirant de recherches en pragmatique, analyse du discours et linguistique textuelle, notamment des travaux de Chaïm Perelman, et de ceux, plus récents, de Jean-Michel Adam et Dominique Maingueneau<sup>10</sup>.

Le développement de cette méthode a duré quatre ans : deux années de préparation des matériaux par les auteures, suivies de deux années de pilotage en coopération avec les enseignants et leurs élèves. Les cahiers ont été testés au cours de deux années scolaires dans neuf établissements bilingues en République tchèque et en Slovaquie, permettant aux enseignants de se familiariser avec l'outil et le thème de l'argumentation en général.

Entre 2020 et 2022, nous avons régulièrement recueilli les retours des enseignants sur les activités concrètes, la motivation des élèves, la difficulté des documents authentiques et la gestion du temps. Ce travail s'est déroulé en deux étapes : d'abord sous forme de commentaires déposés dans un document partagé immédiatement après les cours, puis via des réflexions collectives en ligne. Grâce à ce processus qualitatif, nous avons pu améliorer progressivement le matériel et planifier des formations futures ciblées.

Le pilotage s'est donc effectué par une communication régulière entre les auteures et un groupe d'enseignants utilisant les cahiers en classe sur deux années scolaires. Même si nous avons fourni aux enseignants les fiches explicatives pour préparer les cours et comprendre l'approche méthodologique choisie, ces documents se sont révélés insuffisants. Nous avons constaté que, lorsque les enseignants disposent d'un matériel déjà prêt, ils cessent souvent de préparer leurs cours de manière approfondie et de réfléchir aux objectifs pédagogiques à long terme. Pour illustrer ce problème, prenons l'exemple d'une participante : au début d'une séquence sur les intentions argumentatives dans le monde professionnel, elle a rencontré un texte publicitaire. Attirée par ce thème, elle a consacré

---

<sup>9</sup> L'équipe d'auteurs était composée d'une didacticienne du français de la Faculté des Lettres de l'Université Charles et d'une professeure agrégée de français, forte d'une grande expérience dans l'enseignement de l'argumentation en France et enseignant également le français dans un lycée bilingue.

<sup>10</sup> Nous nous sommes concentrées en particulier sur les questions d'effet perlocutoire, de la modalisation du texte, du cadre énonciatif, des raisonnements logiques et du repérage des thèses et arguments dans les textes d'idées en nous appuyant sur la définition de l'argumentation de Perelman : « l'objet de l'argumentation est l'étude de techniques discursives permettant de provoquer ou accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment ». Cf. Perelman – Olbrechts-Tyteca 1958, p. 5.

plusieurs heures à analyser la langue des publicités, sans se rendre compte que l'objectif principal de la séquence était de montrer aux élèves que, dans tous les domaines professionnels, la capacité d'argumenter est essentielle et omniprésente. La publicité servait seulement d'exemple illustrant l'usage des procédés de persuasion. C'est seulement à travers la réflexion commune qu'elle a pris conscience de l'objectif global de l'unité pédagogique et de l'inefficacité de son travail préparatoire.

Avec notre équipe d'enseignants, nous avons travaillé en deux volets, séquence par séquence. Dans un premier temps, les enseignants notaient toutes leurs idées, réactions et impressions spontanées après avoir expérimenté le matériel en classe. Sur le document partagé, ils pouvaient tout consigner et interagir en lisant les commentaires de leurs collègues. Il était essentiel d'enregistrer ces impressions immédiatement après le cours afin de garder une trace fidèle de la mise en pratique du matériel.

Ces commentaires prenaient différentes formes :

- évaluations subjectives des activités (*exercice intéressant, très réussi* etc.),
- descriptions de l'organisation du travail en classe (*travail préparatoire à la maison, puis discussion collective*),
- estimations de la difficulté des exercices, importantes pour calibrer l'évaluation dans le réseau des sections bilingues,
- indications sur des mots ou notions mal compris par les élèves (par ex. *le mot « réfuter » pose toujours un peu de problème aux élèves*),
- propositions d'activités complémentaires (par ex. un lien vers une vidéo traitant le thème étudié),
- ou encore suggestions de modifications.

Illustrons la dernière option. Suite à l'exercice dont l'objectif est de stimuler les élèves à réfléchir sur les clichés en les créant, une enseignante a déclaré :

J'ai vraiment beaucoup insisté sur le fait qu'on s'amuse et qu'on s'entraîne en faisant cet exercice, mais ce n'est pas un procédé mental désirable. J'ai l'impression que les élèves ont tendance à ne pas trop réfléchir sur le contexte (...). Après coup, j'ai pensé à discuter avec eux pour savoir s'ils ont déjà été confrontés à des clichés semblables et comment ils se sont sentis.

L'extrait révèle d'abord une véritable autoréflexion, l'enseignante reconnaissant les limites de son approche et envisageant des ajustements pour mieux atteindre les objectifs pédagogiques. Elle manifeste ensuite une sensibilité socio-affective, ce qui montre son souci de prendre en compte les émotions et les expériences personnelles des apprenants. Enfin, sa volonté d'ouvrir un débat après l'exercice indique qu'elle cherche à développer la capacité métacognitive des élèves, en les incitant à analyser leurs propres réactions et stratégies d'apprentissage. Grâce au partage de cette expérience, notre équipe de travail a pu adapter le matériel aux besoins réels du public ciblé.

Le deuxième volet de notre coopération consistait en des rencontres en ligne mensuelles avec tous les enseignants impliqués dans le pilotage. L'objectif de ces réunions était d'évaluer globalement chaque séquence et de discuter des ajustements possibles. Grâce à ce processus combinant commentaires écrits et échanges en ligne, nous avons pu, d'une

part, retravailler certains exercices, consignes ou progressions des séquences, et, d'autre part, enrichir les fiches pédagogiques du document partagé avec des liens et propositions d'activités supplémentaires. Cela a permis aux enseignants d'harmoniser leurs pratiques, parfois très différentes, et de s'enrichir mutuellement.

Ce travail a ainsi constitué un véritable laboratoire de pratiques didactiques et d'échanges entre collègues, créant une dynamique de coopération. Les enseignants ont pu devenir des co-créateurs du manuel, prendre du recul par rapport à leur contexte et réfléchir au thème de l'argumentation à la fois de manière concrète et générale, tout en s'inspirant des théories modernes du discours.

### **Résultats du pilotage : points forts et compétences à développer**

Pour résumer les acquis de ce travail qualitatif, qui comprenait d'abord la conception du matériel pédagogique puis le travail à long terme avec les enseignants, nous pouvons constater que certains points forts se dégagent, mais que d'autres compétences restent à développer. Parmi les points forts, nous avons observé chez les enseignants une sensibilité aux besoins des élèves, une bonne connaissance du contexte d'enseignement, de la créativité et de l'inspiration, une flexibilité dans l'organisation du travail, ainsi qu'une volonté de partager les bonnes pratiques et d'apprendre continuellement.

Cependant, plusieurs compétences nécessitent un développement supplémentaire. Tout d'abord, la capacité à prendre du recul par rapport à ses élèves, sa classe et son contexte, pour réfléchir aux objectifs pédagogiques au-delà des cours et des visées purement institutionnelles (comme la préparation au baccalauréat). Il s'agit de comprendre l'argumentation en lien avec la réalité vécue des élèves, dans sa dimension pragmatique. Ce travail permet d'en percevoir l'utilité dans la vie réelle et de développer l'esprit critique nécessaire à la compréhension des discours publics. Il vise également à reconnaître la légitimité des intentions argumentatives et la nécessité de justifier ses opinions par des faits avérés, afin de se protéger contre la manipulation et d'autres formes de pratique discursive relevant de l'éristique.

Les enseignants rencontrent également des difficultés à concevoir l'enseignement d'une langue étrangère dans l'optique de développer les opinions des élèves. Celles-ci doivent être comprises comme des constructions dynamiques, résultat d'un travail de longue durée intégrant sources, connaissances, préconceptions et émotions des élèves. Par exemple, ces derniers éprouvent souvent des difficultés à décrire objectivement un document iconographique sans émettre un jugement préalable. Cette compétence, essentielle dans le cadre de l'argumentation, suppose de guider les élèves à prendre de la distance, à analyser la subjectivité des documents (texte, image, etc.) et à justifier leurs opinions de manière argumentée et réfléchie.

Parmi les compétences à développer chez les enseignants figurent aussi la capacité à reconnaître la part de subjectivité dans un document, en travaillant sur l'énonciation, l'implication de l'auteur et la force illocutoire. De même, la capacité de problématiser – c'est-à-dire de poser des questions pertinentes dont les réponses ne sont pas évidentes – et de travailler les ensembles thématiques choisis comme sujets de débat, reste à renforcer.

L'évaluation des productions écrites en langue étrangère constitue un autre point clé : il semblait difficile de juger le contenu sur des critères comme la cohérence, la structure, la validité des arguments ou la valeur illustrative des exemples, sans juger l'opinion exprimée. Enfin, nous avons constaté la nécessité de développer la compétence de réflexion métacognitive : les retours des collègues étaient parfois superficiels, peu critiques et subjectifs, et la partie de réflexion finale du manuel était souvent négligée ou sautée, car perçue comme trop difficile, voire trop chronophage.

Sans insister sur le fait que nous sommes bien conscientes que le groupe d'environ vingt enseignants avec lequel nous avons travaillé demeure restreint, nous pouvons conclure par le constat que les pratiques observées ont mis en évidence des lacunes méthodologiques dans le développement de l'esprit critique, régulièrement relevées dans les débats portant sur notre système éducatif, et c'est bien en ceci qu'elles sont révélatrices d'un besoin réel et structurel de formation continue à long terme. Nous savons également qu'un travail aussi complexe ne peut pas être proposé à chaque enseignant à titre individuel. En revanche, la constitution de groupes de travail réunissant des enseignants issus d'un même contexte scolaire – par exemple au sein de petits réseaux d'établissements – et leur engagement dans une confrontation constructive de leurs pratiques en vue de produire un matériel pédagogique commun, nous semble une piste prometteuse.

Par cette contribution, nous souhaitons montrer que le rapprochement entre la didactique des langues et le terrain scolaire, à travers une démarche collaborative et réflexive, peut assurer l'enrichissement méthodologique et le développement des compétences professionnelles des enseignants. Ce travail commun permet aussi de mieux articuler les pratiques pédagogiques aux exigences curriculaires et aux contextes éducatifs concrets, tout en favorisant, dans un second temps, une motivation durable fondée sur un sentiment de maîtrise et de cohérence professionnelle.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Jean-Michel (2020). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Byram, Michael (2011). « Recherche et prise de position ». Dans Philippe Blanchet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. AUF Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 41–44.
- Charaudeau, Patrick – Maingueneau, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil
- Chopin, Annie (2000). « Le rôle des manuels ». Dans Daniel Coste, *La Notion de progression*. Fontenay – Saint-Cloud : ENS Éditions, p. 81–85.
- Kučerová, Magdalena – Pagani, Christelle (2022a). *Et si on discutait ? Méthode de l'argumentation et de la discussion pour les étudiant(e)s francophones* (cahier 1). Praha : Magdalena Kučerová.
- Kučerová, Magdalena – Pagani, Christelle (2022b). *Et si on discutait ? Méthode de l'argumentation et de la discussion pour les étudiant(e)s francophones* (cahier 2). Praha : Magdalena Kučerová.
- Lemonnier, Moïse (2025). *Étude longitudinale (2004–2024) des dynamiques d'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire tchèque : analyse des politiques éducatives, des transferts culturels et de l'imaginaire linguistique*. Thèse de Doctorat soutenue à l'Université de Bohême du Sud à České Budějovice. [https://theses.cz/id/kwbrdl/DISERTAC\\_NI\\_PRA\\_CE\\_Moise\\_Lemonnier.pdf](https://theses.cz/id/kwbrdl/DISERTAC_NI_PRA_CE_Moise_Lemonnier.pdf)

Neves, Luciana (2015). « Le rôle du manuel de FLE dans une approche (pluri)actionnelle », *Non Plus*, 3(5), p. 37–49. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-3976.v3i5p37-49>  
Perelman, Chaïm – Olbrechts-Tyteca, Lucie (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : P.U.F.

**Documents curriculaires et stratégiques tchèques :**

MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Edu. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>  
MŠMT (2022). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Edu. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetenci-ramec-absolventa-ucitelstvi>  
MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

*Magdalena Kučerová*  
*Institut d'Études Romanes*  
*Faculté des Lettres, Université Charles*  
*náměstí Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1*  
*magdalena.kucerova@ff.cuni.cz*  
*ORCID : 0000-0003-3382-6522*



## LA PLACE DES ANGLICISMES DANS LA TERMINOLOGIE FRANÇAISE – L'EXEMPLE DU TERME *BOOTSTRAP*

DAGMAR VESELÁ

### ABSTRACT

#### **The place of anglicisms in French terminology: The example of the term *bootstrap***

This article focuses on lexical borrowings into French, namely the anglicism *bootstrap*, which, in both the donor language (English) and recipient language (French), is polysemous, with a range of senses across various domains. The article defines a specific, specialized sense of the word, used in reference to the relatively new sphere of activity known as the creative economy. The article also outlines the process of searching for the word's French equivalents using the *Sketch Engine* corpus manager. As evidence of *bootstrap*'s full assimilation into French terminology, the article presents examples of its derivatives in primarily online texts, using the web corpora French Web 2020 (frTenTen20) and French Web 2023 (frTenTen23).

**Keywords:** *Bootstrap*; Creative economy; Sketch Engine; Startup; Terminology

**Mots-clés :** *Bootstrap* ; économie créative ; Sketch Engine ; jeune pousse ; terminologie

### Introduction

L'économie créative, produit des nouveaux processus économiques de la fin du XX<sup>e</sup> et du début du XXI<sup>e</sup> siècles, est à l'origine d'un nouveau vocabulaire, en grande partie d'origine anglophone, qui a également trouvé son application dans d'autres communautés linguistiques, y compris francophones. Malgré les efforts des institutions académiques (*Académie française*, *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*, *Office québécois de la langue française*) pour les remplacer par des équivalents nationaux nouvellement créés à l'aide de moyens lexicogénétiques propres à la langue française « sous l'influence d'une langue étrangère » (Sablayrolles, 2019 : 178), la pratique linguistique a montré<sup>1</sup> que, dans une large mesure, ce sont les emprunts qui sont utilisés dans la communication professionnelle et courante et que, en outre, ceux-ci servent, dans le

<sup>1</sup> Cf. par exemple l'étude *Anglicizmy z oblasti kreatívnej ekonomiky vs. preklad* (Veselá, 2024), dans laquelle nous nous sommes intéressée aux préférences en matière d'emprunts à partir de l'exemple de l'internationalisme *startup*.

processus d'adaptation à l'environnement linguistique d'accueil, de base pour la création de mots et de termes dérivés<sup>2</sup>.

L'adoption de termes étrangers, en particulier lorsqu'il s'agit d'un processus spontané et non contrôlé, engendre également certains problèmes causés, par exemple, par ce que l'on appelle les barrières transculturelles. En effet, lorsqu'il emprunte un mot étranger, l'utilisateur de la langue d'accueil est généralement peu au fait de sa motivation. En conséquence, certains emplois du terme emprunté dans la langue d'accueil risquent de ne pas correspondre à ceux de la langue d'origine<sup>3</sup>. La situation est encore plus compliquée si ces emprunts fonctionnent comme des polysèmes dans le milieu récepteur, que ce soit dans le cadre d'un ou de plusieurs disciplines ou domaines scientifiques ou techniques, ce qui n'est pas souhaitable du point de vue de l'exigence d'univocité imposée à la terminologie spécialisée. L'anglicisme *bootstrap*, que nous examinerons plus en détail, est un exemple de ce type de terme.

### 1. L'emprunt lexical *bootstrap* et la question de l'univocité terminologique

En français, la *méthode de bootstrap* (*méthode bootstrap* / *bootstrap*) désigne « une technique de rééchantillonnage utilisé pour estimer des statistiques sur une population en échantillonnant un ensemble de données avec remplacement », en d'autres termes, c'est « une méthode statistique pour évaluer la précision d'une méthode : estimer une variance, une erreur de prédiction, calculer un intervalle de confiance [...] » (TERMIUM PLUS). Ce terme relève du domaine des statistiques et son équivalent, formé exclusivement à partir des moyens lexicogénétiques propres au français, n'est (pour l'instant) pas répertorié dans les bases de données terminologiques. On observe la situation inverse dans le cas des termes homonymes issus du domaine de l'aéronautique (*bootstrap* = *système d'auto-entretien* / *processus autoentretenu* : « système dont le fonctionnement en circuit fermé, une fois déclenché, s'entretient lui-même » (TERMIUM PLUS)), de l'informatique et des TIC (*bootstrap* = *amorce* : « programme bref, résidant permanent ou facile à charger dans un ordinateur, et dont l'exécution a pour effet d'amener en mémoire un programme plus gros, tel qu'un système d'exploitation ou son chargeur » (TERMIUM PLUS)), de l'intelligence artificielle (*bootstrap* = *amorce* : « technique ou dispositif conçu pour se mettre lui-même dans l'état désiré » (TERMIUM PLUS)) et finalement du secteur de la chaussure, de la cordonnerie et de l'habillement (*bootstrap* = *tirant* : « pièce de peausserie ou de tissu en forme de boucle, fixée en haut et en arrière de la tige, et destinée à faciliter l'introduction du pied » (TERMIUM PLUS)). Cependant, ni TERMIUM PLUS, ni FRANCE TERME ne répertorient le néologisme *bootstrap* ou son synonyme *bootstrapping* qui désigne un concept financier d'autofinancement pour les entreprises en démarrage, relevant du champ terminologique de la startup et qui correspond, en français courant, à *financement bootstrap* ou, dans un français plus châtier, à *financement d'autoamorçage* ou *autofinancement*. Julien Dupé (2020), fondateur du site *Infonet.fr* explique que

<sup>2</sup> Cf. par exemple l'étude *Anglicizmus startup a jeho deriváty vo frankofónnom mediálnom diskurze na pozadí expresívnej lexiky* (Veselá, 2024).

<sup>3</sup> Cf. par exemple l'article *Anglicizmus startup v translatologickej perspektíve* (Veselá, 2023).

Le bootstrapping, dont le nom fait référence aux aventures du baron de Münchhausen – dont la légende raconte qu’il serait sorti seul d’un marécage en tirant sur les boucles de ses bottes – est un terme qui désigne le démarrage d’une activité à partir de fonds propres et limités. Autrement dit, sans avoir recours à un apport financier extérieur (prêt, collecte de fonds, investisseurs, etc.). Ce système, qui est synonyme d’un autofinancement, permet donc de financer le lancement ou le développement d’un projet entrepreneurial et offre à l’entrepreneur l’avantage d’avoir le contrôle total de son entreprise.

Sur le site d’information grand public *Finance de Marché* ayant pour vocation de partager les connaissances liées aux thématiques financières, on trouve deux définitions du terme *bootstrap* liées au domaine des finances renvoyant à deux dénominations différentes :

1. Le Bootstrap est une méthode de détermination des taux zéro-coupon à partir d’instruments cotés. Elle se base sur la structure par terme des taux d’intérêt, et fonctionne sur le principe d’interpolation [...].
2. Le Bootstrap désigne le démarrage d’une activité commerciale à partir de fonds propres limités, avec réinvestissement des bénéfices, et sans recours à des financements extérieurs (emprunts ou investisseurs) [...].

Cependant, ce site web ne propose pas d’équivalents français pour ces emprunts, et les équivalents ne font pas non plus partie du contexte définitionnel qui pourrait aider à les identifier, comme c’est le cas dans la définition proposée ci-dessus (autofinancement). Il en ressort que les bases de données terminologiques ne peuvent pas être entièrement remplacées par des ressources en ligne et vice versa, et que les ressources en ligne présentent également certaines lacunes, si bien que la tâche du traducteur s’apparente parfois à un laborieux travail de détective au résultat souvent incertain. Comme le montrent les dernières définitions citées, en dépit du phénomène indésirable de l’ambiguïté dans la terminologie spécialisée, et plus encore lors de l’adoption de mots étrangers, le terme emprunté *bootstrap* s’impose dans d’autres domaines très proches, à savoir la finance (investissements en bourse – première définition) et la gestion d’entreprise (mode de financement des entreprises – deuxième définition), domaine qui nous intéresse en priorité. La preuve de son enracinement dans le lexique et la terminologie française en est donnée par ses dérivés tels que le verbe à double orthographe *bootstrapper* / *bootstrapper*, le nom *bootstrappeur* et l’adjectif verbal *bootstrappé*. Leur apparition dans le processus d’adaptation a été précédée par l’utilisation des formes linguistiques *bootstrapper* pour désigner la personne qui *bootstrappe* et *bootstrapped* à la place de *bootstrappé*. Les exemples suivants confirment cette évolution lexicale :

Faire avec peu de moyens, telle est la philosophie des *bootstappers*. Ces entrepreneurs autofinancent leur projet. (Colas des Francs, 2021)

Nous sommes des “*bootstrappers*” ce qui explique que notre croissance a été plutôt lente. [...] “*Bootstrappers*” est un terme que l’on utilise aux USA pour désigner une personne qui a fondé une entreprise grâce à des financements personnels ou bien des recettes de sa propre activité. (Caroline, 2018)

La créativité vient des contraintes, pas d'un afflux énorme d'argent. Preuve que l'idée progresse, le mouvement des "*bootstrappers*" – littéralement "*bricoleurs*", ces entrepreneur(e)s qui se lancent sans lever d'argent – se structure, avec la récente création d'un club Bootstrap [...]. (Tokarski, 2025)

Nous sommes restés fidèles à notre idée de départ et nous sommes donc une entreprise auto-financée (j'aime le terme "financée par les clients") et "*bootstrapped*". (Zsomborgi, 2024)

Une entreprise *bootstrapped* est une entreprise dont les fonds propres ont été financés par les ressources de ses fondateurs. En Suisse, la plupart des PME traditionnelles sont des entreprises *bootstrapped*, de même que proportion non négligeable de startups (technologiques). (Bourdilloud, 2023)

La question de la stabilisation de la forme est également illustrée par un exemple tiré d'un texte traduit publié sur la plateforme Internet *FasterCapital* (2025), dans lequel la forme empruntée *bootstrapped* et la forme adaptée *bootstrappé* apparaissent simultanément dans un même texte, dans des lignes voisines – dans le titre et le sous-titre.

Le parcours de la croissance *bootstrappée*. 1. Adopter la mentalité *bootstrapped*. ([www.fastercapital.com](http://www.fastercapital.com))

## 2. L'emprunt *bootstrap* – à la recherche des équivalents français

Du point de vue de l'équivalence des emprunts dans le lexique spécialisé, les bases de données terminologiques se sont révélées insuffisantes. En revanche, les outils de gestion de corpus, tel que *Sketch Engine* peuvent, grâce à leur énorme quantité de matériel textuel contenu, fournir une source d'informations linguistiques, encyclopédiques et terminologiques très utile pour vérifier la signification d'un emprunt et rechercher ou déterminer l'existence d'un équivalent autochtone sémantiquement transparent. Ce fait n'est pas nouveau – les outils de la linguistique de corpus sont largement utilisés dans la recherche linguistique, terminologique et même traductologique<sup>4</sup> – et nous allons essayer d'expliquer comment ils peuvent être utilisés à travers l'exemple du terme *bootstrap* analysé ci-dessus.

Le choix d'un matériel textuel approprié est une des conditions préalables à la réussite de la recherche. Le texte ci-dessous, tiré du corpus French Web 2023 (frTenTen23), qui fournit un contenu informatif riche et utile, est un bon exemple de matériel textuel adéquat pour la recherche linguistique et terminologique présentant un emploi saturé d'emprunts dans un nombre limité de phrases. Il s'agit de l'extrait d'un article publié par un blogueur sur le site canadien [www.futurpreneur.ca](http://www.futurpreneur.ca), dont le but est « d'encourager les passions entrepreneuriales d'un groupe diversifié de fondateur.rice.s d'entreprises en démarrage » ([www.futurpreneur.ca](http://www.futurpreneur.ca)).

---

<sup>4</sup> Cf. par exemple *La traductologie de corpus* (Loock, 2016).

Dans toutes les possibilités de financement disponibles, il existe des pratiques de financement non standard qu'on appelle le *bootstrapping*. [...] La définition Wikipédia de « *bootstrap* » est : « tirants de botes », en référence aux boucles, en cuir ou en tissu, cousus sur le rebond des bottes et dans lesquels on passe ses doigts pour s'aider à les enfiler. Mais quel est le rapport avec une startup, me demanderez-vous ? Facile ! Tel que décrit ci-haut dans le cas des bottes, dans le monde des startups, cela se résume par l'indépendance et l'autosuffisance. Une startup qui *se bootstrappe* est donc une startup autosuffisante, qui n'a pas besoin de consacrer beaucoup d'efforts pour aller chercher des fonds de capitaux de risque, ou du moins, pas encore. (Guest Blogger, 2015)

Le texte nous apprend que l'emprunt *bootstrap* / *bootstrapping* représente l'une des formes de financement non standard utilisées dans le monde des startups garantissant l'indépendance et l'autosuffisance de ces jeunes pousses. Le texte explique également la motivation à l'origine de la création du terme et contient le dérivé verbal *se bootstrapper*, suggérant ainsi l'intégration de l'anglicisme *bootstrap* dans la terminologie française, mais ne mentionne aucun équivalent français. Il en existe cependant, comme le montrent les résultats de notre recherche à partir de l'outil de gestion de corpus *Sketch Engine*, qui permettent de compenser l'absence d'équivalents autochtones pour ce domaine spécifique dans les bases de données terminologiques TERMIUM PLUS et FRANCE TERME. Nous présentons une synthèse des résultats de la recherche dans le Tableau 1.

Dans les Tableaux 2 et 3, nous proposons d'autres exemples d'utilisation de l'emprunt en question et de ses équivalents français. Ils documentent d'une part leur utilisation dans la pratique langagière, mais apportent également la preuve de leur équivalence (cf. Tableau 3). Pour identifier ces équivalents, nous avons utilisé la fonction LISTE DES MOTS (WORDLIST) et la recherche avancée en saisissant les premières lettres du mot *bootstrap* (dans notre cas, le mot entier). En triant ensuite minutieusement les différentes concordances (notamment à l'aide de filtres « startup » et « financement »), nous avons éliminé celles dans lesquelles le terme *bootstrap* se rapportait à un domaine autre que l'économie créative ou ne relevait pas du champ terminologique de la startup.

**Tableau 1** Les équivalents français de l'emprunt *bootstrap* / *bootstrapping*

Emprunt	Domaine	Équivalent français FRANCE TERME	Équivalent français TERMIUM PLUS	Équivalents provenant d'autres sources (textes tirés de <i>Sketch Engine</i> : French Web 2020 et French Web 2023)
<i>Bootstrap</i> <i>Bootstrapping</i>	Financement des startups	–	–	(Financement) bootstrap, (Financement) bootstrapping, Bootstrap financement, Autofinancement / auto-financement Autoamorçage / auto-amorçage

**Tableau 2** Exemples d'utilisation de l'emprunt *bootstrap* / *bootstrapping* contenant des informations terminologiques et encyclopédiques utiles pour comprendre son contenu sémantique

Emprunt	Exemples d'utilisation de l'emprunt tirés de Sketch Engine (French Web 2023)
<i>Bootstrap</i> <i>Bootstrapping</i>	<p>« <i>Bootstrap</i> vs levée de fonds : quel financement pour les nouveaux modèles de startups ? » (www.hub-grade.com).</p> <p>« C'est comme cela que BetterStudy a réussi à s'imposer sans financement externe (en mode bootstrap) [...] » (www.betterstudy.ch).</p> <p>« Qu'est-ce <i>bootstrap</i> financement ? » (www.tytfm.com).</p> <p>« Le <i>bootstrapping</i> est un terme anglophone utilisé par les startups pour désigner le développement sur fonds propres [...]. Le mot <i>bootstrapping</i> vient de <i>bootstrap</i>, qui est un anneau en cuir ou en tissu cousu sur le rebord des bottes, aidant à enfler. L'expression <i>bootstrapping</i> trouve son origine dans les aventures du baron Münchhausen, lequel se serait désembourbé d'un marécage en se tirant par les bottes pour se propulser dans les aires » (www.onlinestrat.fr).</p> <p>« Le terme "<i>bootstrapping</i>" trouve ses racines dans l'expression anglaise "pull oneself up by one's bootstraps", signifiant littéralement "se soulever par les lacets de ses bottes". Dans le monde de l'entrepreneuriat, le <i>bootstrapping</i> désigne la pratique de lancer et de développer une entreprise avec ses ressources financières limitées, en s'appuyant principalement sur les revenus générés par l'activité elle-même » (www.lonestone.io).</p> <p>« L'expression "<i>bootstrapping</i>" fait référence à une entreprise qui mène ses activités avec un très petit capital » (www.guidefrancophone.com).</p> <p>« Dans toutes les possibilités de financement disponibles, il existe des pratiques de financement non standard qu'on appelle le <i>bootstrapping</i> » (www.futurpreneur.ca).</p>

**Tableau 3** Exemples d'utilisation des équivalents français du terme *bootstrap* / *bootstrapping* contenant des informations terminologiques et encyclopédiques prouvant leur équivalence en langue française

Emprunt	Exemples d'utilisation de l'équivalent français tirés de Sketch Engine (French Web 2023)
<i>Bootstrap</i> <i>Bootstrapping</i>	<p>« Souvent appelé "<i>bootstrap</i>", <i>l'auto-financement</i> est souvent la première étape dans la recherche de financement » (www.argent.ca).</p> <p>« Si vous souhaitez progresser à votre rythme, vous pouvez choisir <i>l'auto-financement</i>, appelé <i>bootstrap</i> en anglais » (www.sweet-home.info).</p> <p>« Le <i>bootstrapping</i> désigne <i>l'auto-financement</i> de son business. Ce concept venant des États-Unis consiste à lancer sa startup par ses propres moyens, sans aide financière d'autrui » (www.hub-grade.com).</p> <p>« <i>L'autoamorçage</i> (ou <i>bootstrapping</i> en anglais), est l'art de créer et de gérer une entreprise sans financement externe » (www.actionsbusinesspro.com).</p>

### 3. L'emprunt *bootstrap* – à la recherche des termes dérivés

L'existence et l'utilisation de ses dérivés sont un signe indéniable de l'ancrage de l'emprunt *bootstrap* dans le lexique français. Nous avons réussi à repérer dans les corpus utilisés 3 dérivés issus du champ terminologique du terme startup (le verbe (*se*) *bootstrapper* / (*se*) *bootstraper*, le participe passé *bootstrappé* et le nom désignant la personne qui *bootstrappe* – *bootstrappeur*) et 3 autres hors de ce champ (*bootstrappable*,

*bootstrappabilité et bootstrapperie*). Pour les rechercher, nous avons appliqué la même procédure que dans la partie précédente de l'article.

**Tableau 4** Les dérivés de l'emprunt *bootstrap* tirés de Sketch Engine (French Web 2023 (frTenTen23))

Emprunt	Les dérivés de l'emprunt <i>bootstrap</i> tirés de Sketch Engine (French Web 2023 (frTenTen23))
<i>Bootstrap</i>	<p><i>Bootstrapper / bootstraper (v.) :</i></p> <p>« <i>Bootstrapper</i> désigne le fait de se débrouiller par ses propres ressources et les flux de capital générés par son business pour financer son lancement ou son développement » (www.babygenius.wiki).</p> <p>« Nous <i>avons bootstrapé</i> depuis le premier jour et n'avons pas fait appel à aucun financement externe » (www.fractale-magazine.com).</p> <p>« New-York ou Boston étaient très attirantes mais la vie y est excessivement chère et quand <i>on bootstrape</i> (développement sur fonds propres sans levée de fonds), on cherche particulièrement à optimiser les coûts » (www.le144-coworking.fr).</p> <p>« Avec Jean Louis Benard, fondateur de Sociable, nous étudions les différents points d'attention d'une entreprise qui <i>bootstrape</i> en période de crise » (www.frenchweb.fr).</p> <p>« Comment la crise financière impacte-t-elle les startups qui <i>bootstrappent</i> ? » (www.frenchweb.fr).</p> <p>« Si vous parvenez à lancer votre startup <i>en "bootstrappant"</i>, par vos propres moyens et avec vos propres ressources, vous aurez toutes les chances de séduire et impressionner vos futurs investisseurs » (www.imaginetonfutur.com).</p> <p>« Ça les impressionne beaucoup de voir quelqu'un qui s'est débrouillé comme il le pouvait <i>en bootstrappant</i> » (www.lesechos.fr).</p> <p><i>Se bootstrapper / se bootstraper (v.) :</i></p> <p>« C'est vrai qu'<i>on s'est un peu bootstrapé</i> au départ (démarrage d'une activité commerciale à partir de fonds propres limités, avec réinvestissement des bénéfices, et sans recours à des financement extérieurs, ndlr, [...]) » (www.consultor.fr).</p> <p>« Une startup qui <i>se bootstrape</i> est donc une startup autosuffisante » (www.futurpreneur.ca).</p> <p><i>Bootstrappé (p. p.) :</i></p> <p>« Bien souvent, les entreprises en démarrage <i>sont bootstrappées</i>, c'est-à-dire qu'elles s'autofinancent elles-mêmes [...] » (www.cofinia.ca).</p> <p>« La Frenchtech a ses champions et a eu le mérite de fédérer des compétences et tisser un réseau mondial mais il me semble qu'elle agit plus au profit de licornes que de pégasas (startups "<i>bootstrappées</i>") » (www.tech-ethic.com).</p> <p>« Entreprises <i>bootstrappées</i> vs levées de fonds : Les nouveaux modèles de startup » (www.hub-grade.com).</p> <p>« Au commencement, étaient l'entrepreneur et sa start-up <i>bootstrappée</i> » (www.ninjentrepreneur.com).</p> <p><i>Bootstrappeur (n. m.) :</i></p> <p>« Le Club Bootstrap remet l'Award du meilleur <i>bootstrappeur</i> à Wilfried Granier, CEO de Superprof » (www.esteval.fr).</p> <p>« Précurseur, <i>bootstappeur</i> et entrepreneur, Patrice Cassard est un créatif non conventionnel » (www.gdiy.fr).</p>

Afin de déterminer la tendance des locuteurs francophones à utiliser des dérivés du mot emprunté *bootstrap*, nous avons examiné le nombre de leurs occurrences dans les deux corpus de travail (cf. Tableau 5).

**Tableau 5** Nombre d'occurrences des termes dérivés de l'emprunt *bootstrap* tirés de *Sketch Engine* (French Web 2020 (frTenTen20) et French Web 2023 (frTenTen23))

Dérivés de <i>bootstrap</i> <sup>5</sup>	Nombre d'occurrences dans le corpus French Web 2020 (frTenTen20)	Nombre d'occurrences dans le corpus French Web 2023 (frTenTen23)
(Se) bootstrapper/bootstraper (v.)	3	31
Bootstrappé (p. p.)	0	16
Bootstrappeur (n. m.)	1	8

Même si le corpus French Web 2020 est environ d'un tiers plus court que French Web 2023 en termes de nombre de mots, le nombre d'occurrences des dérivés recherchés témoigne d'une tendance à la hausse dans leur utilisation. L'augmentation du nombre d'occurrences représente un passage de quelques occurrences à plusieurs dizaines ((*se*) *bootstrapper* / *bootstraper*). Dans le cas du participe passé *bootstrappé*, nous constatons un bond de zéro à 16 occurrences. Ce fait témoigne de leur viabilité et de leur popularité auprès du public francophone, ce qui ne doit pas être négligé.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté d'examiner la question des emprunts, en particulier de l'anglicisme *bootstrap*, qui fonctionne dans les environnements linguistiques donneur et receveur comme un mot polysémique et s'emploie dans différents domaines spécifiques. Nous nous sommes intéressée plus particulièrement au terme *bootstrap*, qui est utilisé dans le domaine de l'économie créative et appartient au champ terminologique du terme *startup*. Au début, nous avons présenté sa signification dans plusieurs domaines et montré ses équivalents respectifs. Puis, nous avons tenté de décrire la procédure de

<sup>5</sup> Dans les corpus frTenTen2020 et frTenTen2023 nous avons trouvé aussi les dérivées *bootstrappable*, *bootstrappabilité* et *bootstrapperies*. En partant des occurrences et concordances analysées, nous supposons qu'elles appartiennent uniquement au domaine spécifique de l'informatique (« C'est en 2009 que Craig Gentry a montré le premier schéma de chiffrement totalement homomorphique. Son élaboration commence à partir d'un schéma de chiffrement peu homomorphique qui évolue ensuite selon un schéma le rendant "bootstrappable". Dans ce cas-ci, l'adjectif "bootstrappable" fait référence aux petits programmes d'amorçage qui permettent d'en lancer de plus gros [...] » (www.docplayer.fr)). « Pour finir, la dernière chose qui n'a pas été évoquée est la *bootstrappabilité*. [...] Dans la machine à snapshots, je ne sais pas si les choses sont aussi transparentes, binairement parlant » (www.linuxfr.org). « Responsable du design, initial (avec des coups de mains d'Afterster qui avait ajouté des *bootstrapperies* pour plus facilement rendre sur les écrans mobiles [...] » (www.musique-libre.com). Se concentrant dans nos recherches sur l'économie créative, plus précisément sur le champ terminologique organisé autour d'un concept central – la *startup* – ces dérivées n'attirait pas cette fois-ci notre attention.

recherche de ses équivalents français dans le domaine de l'économie créative à l'aide de *Sketch Engine*, car les bases de données n'en proposent pas d'équivalents. Pour prouver la fixation de cet anglicisme dans la terminologie française, nous avons également entrepris la recherche de ses dérivés à l'aide des corpus French Web 2020 et French Web 2023. En déterminant le nombre de leurs occurrences (fréquence absolue) dans les corpus de travail utilisés, nous avons pu démontrer une tendance à la hausse de leur utilisation.

Même si dans cet article, nous n'avons pas abordé la question de la comparaison interlinguistique entre le français et le slovaque en ce qui concerne l'adoption et l'utilisation du terme *bootstrap*, nous estimons néanmoins utile d'y faire référence à la fin de cette réflexion et d'évoquer ainsi d'autres possibilités de recherche. En slovaque, le terme *bootstrap* désigne en effet « une startup dont le démarrage a été financé par ses propres moyens ou avec un minimum de fonds provenant d'une autre source »<sup>6</sup> (SEED STARTER Slovenskej sporiteľne, 2022) et la méthode de financement elle-même porte le nom de *bootstrapping*. En français, la situation est différente : *bootstrap* et *bootstrapping* sont des synonymes qui désignent notamment le mode de financement d'une startup dans sa phase initiale. Ces faits doivent être pris en compte lors de la traduction du slovaque vers le français et vice versa, tout comme pour la traduction depuis et vers d'autres langues, si la situation l'exige en raison de l'utilisation spontanée et non contrôlée d'emprunts non lexicalisés.

En dépit des inconvénients liés à la spontanéité de leur utilisation, nous pensons que les emprunts constituent un pont entre les cultures et les communautés linguistiques. Aussi, ne devraient-ils pas être perçus uniquement de manière négative. Il convient néanmoins de noter qu'une intervention des institutions académiques et des commissions terminologiques dans ce domaine serait la bienvenue, notamment pour éviter l'utilisation de formes linguistiques originales de mots empruntés qui semblent artificielles et perturbantes dans la langue d'accueil, comme *bootstrapped* au lieu de la forme adaptée ou bien du dérivé *bootstrappé*. Les établissements d'enseignement ont également un rôle important à jouer à cet égard, car ils devraient exiger des étudiants l'utilisation, dans la mesure du possible, des formes francisées et des équivalents nationaux. Il serait également opportun de leur apprendre à utiliser les outils modernes de la linguistique de corpus qui, comme nous l'avons montré dans cet article, leur ouvrent la voie à la recherche et à la découverte des significations et des formes d'unités non lexicalisées du lexique et du système terminologique.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Azimi, Roxana (2023). « A Villers-Cotterêts, un château pour penser les mots de la France », *Le Monde*, le 29 octobre 2023, <[https://www.lemonde.fr/culture/article/2023/10/29/a-villers-cotterets-un-chateau-pour-penser-les-mots-de-la-france\\_6197148\\_3246.html](https://www.lemonde.fr/culture/article/2023/10/29/a-villers-cotterets-un-chateau-pour-penser-les-mots-de-la-france_6197148_3246.html)> [consulté le 21 août 2025].
- Bourdilloud, Elie (2023). « L'inévitable Exit et comment s'y préparer », *Blog juridique de LEXR*, <<https://www.lexr.com/fr-ch/blog/exit-comment-preparer>> [consulté le 25 août 2025].

---

<sup>6</sup> Traduit par l'auteure.

- Caroline (2018). « La Jolie Crème x Lotus Wei : interview avec Katie Hess », *The Pretty Cream, blog beauté suisse, entre Paris et Genève*, <<https://www.theprettycream.com/2018/12/lotus-wei-interview-katie-hess>> [consulté le 25 août 2025].
- Colas des Francs, Ophélie (2021). « Bootstrapping : l'art de lancer sa boîte sans un round ou presque », *Les Echos Entrepreneurs*, <<https://entrepreneurs.lesechos.fr/creation-entreprise/aides-financements/bootstrapping-lart-de-lancer-sa-boite-sans-un-round-ou-presque-1996042>> [consulté le 25 août 2025].
- Dupé, Julien (2020). « Bootstrap », *Infonet*, <https://inonet.fr/lexique/definitions/bootstrap> [consulté le 21 août 2025].
- FasterCapital (2025). « Le parcours de la croissance bootstrappée », <<https://www.fastercapital.com/fr/contenu/Le-parcours-de-la-croissance-bootstrapee.html>> [consulté le 25 août 2025].
- Faure, Alexandre (2020). « Comment financer votre projet en Silver économie », <<https://sweet-home.info/objets-connectes/ecosysteme/comment-financer-votre-projet-en-silver-economie>> [consulté le 25 août 2025].
- Finance de Marché (s. d.) « Bootstrap », <<https://financedemarche.fr/definition/bootstrap>> [consulté le 21 août 2025].
- Guest Blogger (2015). « Bootstrapper-vous », *Futurpreneur*, <<https://futurpreneur.ca/fr/blog/bootstrapez-vous>> [consulté le 25 août 2025].
- lonestone (2024). « Bootstrapping : Démarrez votre projet avec des fonds limités », *lonestone*, <<https://www.lonestone.io/blog/bootstrapping-lancer-un-projet#:~:text=Le%20terme%20%22bootstrapping%22%20trouve%20ses%20racines%20dans,lancer%20et%20d%C3%A9velopper%20une%20entreprise%20avec%20des>> [consulté le 25 août 2025].
- Loock, Rudy (2016). *La traductologie de corpus*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- SEED STARTER Slovenskej sporiteľne (2022). « Startupový slovník pre pokročilých », <<https://www.seedstarter.sk/sk/blog-a-novinky/startupovy-slovnik-pre-pokrocilych>> [consulté le 25 août 2025].
- Sablayrolles, Jean-François (2019). *Comprendre la néologie*. Conceptions, analyses, emplois. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Sautreuil, Pierre (2019). « Clément Ray : un ancien de McKinsey à la conquête du business des insectes », <<https://www.consultor.fr/articles/clement-ray-un-ancien-de-mckinsey-a-la-conquete-du-business-des-insectes>> [consulté le 25 août 2025].
- Segaunes, Nathalie (2023). « A Villers-Cotterêts, Emmanuel Macron exalte la langue française », *Le Monde*, le 31 octobre 2023, <[https://www.lemonde.fr/politique/article/2023/10/31/a-villers-cotterets-emmanuel-macron-exalte-la-langue-francaise\\_6197479\\_823448.html](https://www.lemonde.fr/politique/article/2023/10/31/a-villers-cotterets-emmanuel-macron-exalte-la-langue-francaise_6197479_823448.html)> [consulté le 21 août 2025].
- Startup Life, Vie de bureau (2022). « Entreprises bootstrappées vs levées de fonds : Les nouveaux modèles de startup », *HUB-GRADE Le blog*, <<https://blog.hub-grade.com/entreprises-bootstrapees-vs-levees-de-fonds-les-nouveaux-modeles-de-startup>> [consulté le 25 août 2025].
- Tokarski, Mailis (2025). « Levées de fonds : une embellie sous conditions », *QontoBlog*, <<https://qonto.com/fr/blog/tendances/nouveautes/levees-de-fonds-embellie-sous-conditions>> [consulté le 25 août 2025].
- Veselá, Dagmar (2023). « Anglicizmus startup v translatickej perspektíve », *APPS Academic Journal of Applied Linguistics and Languages*, volume I, 2, p. 77–84.
- Veselá, Dagmar (2024). « Anglicizmus startup a jeho deriváty vo frankofónnom mediálnom diskurze na pozadí expresívnej lexiky », *Jazyk a kultúra*, XV, 59–60, p. 70–84.
- Veselá, Dagmar. « Anglicizmy z oblasti kreatívnej ekonomiky vs. preklad », dans Mudrochová, Radka – Horová, Helena (2024). *Nové technológie a nové didaktické prístupy ve výuce (nejen) odborného jazyka*. Plzeň : NAVA, p. 78–91.
- Zsomborgi, Tom (2024). « 16 Leçons Tirées de l'Expérience d'Auto-financement de Kinsta », *Kinsta*, <<https://kinsta.com/fr/blog/startup-auto-financee>> [consulté le 25 août 2025].

## BASES DE DONNÉES TERMINOLOGIQUES

*France Terme*, <<https://www.culture.fr/franceterme>> [consulté le 25 août 2025].

*Termium Plus*, <<https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng>> [consulté le 25 août 2025].

## **CORPUS**

French Web 2020 (frTenTen20), <[https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Ffrtnten20\\_fl3](https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Ffrtnten20_fl3)> [consulté le 25 août 2025].

French Web 2023 (frTenTen23), <[https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Ffrtnten22\\_fl4](https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Ffrtnten22_fl4)> [consulté le 25 août 2025].

*Dagmar Veselá*

*Département d'Études Romanes*

*Faculté des Lettres, Université Matej Bel*

*Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica*

*dagmar.vesela@umb.sk*

*ORCID : 0000-0003-3488-8645*



## L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE EN MOUVEMENT : LE CAS DES EMPRUNTS RECTIFIÉS

RADKA MUDROCHOVÁ, JAN LAZAR

### ABSTRACT

#### French orthography in motion: the case of rectified loanwords

This study examines the integration of rectified spellings of loanwords into contemporary French, with a focus on their presence in lexicographic resources (*Dico en ligne Le Robert* and *Usito*) and their frequency of use in the Aranea web corpora (France and Canada). Based on a selection of 123 loanwords affected by the 1990 French spelling reform, the analysis compares traditional and recommended spellings and observes their distribution across varieties of French. The results confirm a strong representation of English loanwords among the rectified forms, as well as a more systematic implementation of the reform in *Usito* than in *Dico en ligne Le Robert*. Corpus data show that 23% of the lexical items in both French and Canadian corpora occur more frequently in their rectified form, particularly those influenced by English. Although differences between traditional and rectified spellings remain limited overall, the study highlights an ongoing tendency toward stabilization of the reformed orthography. Further research is encouraged to assess the sociolinguistic and normative factors influencing the adoption of rectified spelling in the francophone world.

**Keywords:** French orthography reform; Loanwords; Lexicography; Corpus linguistics; Language variation; French of France; Canadian French

**Mots-clés :** Rectifications orthographiques ; emprunts lexicaux ; lexicographie ; linguistique de corpus ; variation du français ; français de France ; français canadien

### Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'orthographe du français fait l'objet de réflexions et d'ajustements visant à harmoniser le système graphique et à en faciliter l'apprentissage. Parmi ces initiatives, les Rectifications de l'orthographe de 1990 occupent une place particulière, car elles proposent, sans caractère obligatoire, un ensemble de formes recommandées destinées à réduire certaines incohérences graphiques (Lazar, Mudrochová, 2020). Si ces rectifications concernent différents domaines du lexique, elles touchent de manière significative les mots empruntés à d'autres langues, dont l'intégration dans le système ortho-

graphique français peut présenter une série de défis liés à la prononciation, à l'étymologie, à la translittération ou encore au prestige socio-culturel des langues sources.

Or, les emprunts demeurent l'un des moteurs de l'évolution lexicale du français contemporain, notamment dans des champs tels que la technologie, la culture médiatique, l'alimentation ou les pratiques sociales. De ce fait, l'étude des formes rectifiées constitue un observatoire important pour comprendre comment une langue adapte et transforme les lexies venues d'ailleurs afin de les intégrer à son propre fonctionnement grapho-phonologique.

La présente recherche s'appuie sur un corpus de 123 emprunts identifiés à partir de la base du *RENOUVO* (Réseau pour la nouvelle orthographe du français) et examinés dans plusieurs ressources complémentaires : les dictionnaires *Dico en ligne Le Robert*<sup>1</sup> et *Usito*, ainsi que les corpus web *Aranea* (France et Canada). Elle vise à déterminer dans quelle mesure les graphies recommandées circulent dans l'usage réel et comment elles sont prises en charge par les principales sources lexicographiques de référence. L'analyse accorde également une attention particulière aux variétés du français, afin d'observer d'éventuels écarts entre usage de France et usage canadien, notamment dans le traitement des anglicismes.

L'objectif est ainsi de contribuer à une meilleure compréhension des enjeux liés à l'évolution de l'orthographe française et, plus précisément, au statut des emprunts dans ce contexte de changement orthographique progressif.

## 1. Bref aperçu historique

L'histoire de l'orthographe française est un récit fascinant d'évolutions, de querelles et de tentatives de standardisation, oscillant constamment entre une approche phonétique, l'influence latinisante et, finalement, la recherche d'une norme fixée par des institutions. Avant de passer à la présentation des emprunts rectifiés, nous jugeons utile de présenter un bref aperçu historique de son évolution.

Il faut se rendre compte qu'au début, l'orthographe de la langue française était rudimentaire et non standardisée. Le français, issu du latin vulgaire, est apparu pour la première fois à l'écrit dans les Serments de Strasbourg en 842. À cette époque-là, l'écrit était dominé par le latin, la langue de l'Église et de l'administration. Soulignons qu'au Moyen Âge (jusqu'au XIII<sup>e</sup> siècle), l'orthographe de la langue française était principalement phonétique. Les copistes et les écrivains notaient les mots tout simplement comme ils les prononçaient. Cette absence de norme entraînait une grande variabilité : un même mot pouvait être écrit de plusieurs façons différentes dans le même document, voire par la même personne (Pellat, 2023 : 10). Il en résulte qu'à l'époque médiévale, il n'existait pas

---

<sup>1</sup> Le *Dico en ligne Le Robert* (version gratuite 2025) a été privilégié par rapport à sa version complète payante pour plusieurs raisons. D'une part, ce choix permet d'assurer une cohérence méthodologique avec le dictionnaire *Usito*, également accessible librement en ligne. D'autre part, il garantit la reproductibilité de l'analyse, les ressources mobilisées étant directement consultables par tout lecteur sans restriction d'accès. Enfin, l'étude s'intéresse également au traitement des graphies dans des interfaces lexicographiques destinées à un large public ; à ce titre, le recours à des versions librement accessibles reflète plus fidèlement les conditions réelles de consultation des usagers, dont les pratiques constituent un élément pertinent pour l'analyse.

une seule norme orthographique, mais le même mot disposait de plusieurs variantes. L'objectif n'était pas de fixer les règles abstraites orthographiques, mais la compréhension immédiate par la lecture. La période du moyen français (XIII<sup>e</sup>–XV<sup>e</sup> siècles) a vu un changement majeur (Pellat, 2023 : 34). L'introduction du français dans les actes publics et le développement de l'imprimerie ont multiplié les documents écrits, ce qui a créé la nécessité de régularisation de l'orthographe (Helix, 2011 : 250). Cette période se caractérisait par une grande instabilité et par des débats passionnés autour de l'orthographe. Les deux tendances principales s'affrontaient :

- a) Les phonétistes (comme Louis Meigret) prônaient une orthographe fidèle à la prononciation.
- b) Les étymologistes (ou « latinisants ») voulaient « ennoblir » la langue française en y réintroduisant des lettres muettes, souvent inspirées de l'orthographe latine d'origine des mots, pour des raisons de prestige culturel. Par exemple, le mot *doigt* (du latin *digitus*) s'est vu ajouter un *g* et un *t* muets. De mêmes exemples fournissent les mots *temps* ou *corps* qui contiennent un *p* et *s* muets.

Au XVII<sup>e</sup> siècle s'est mise en place une standardisation de la langue française. La création de l'Académie française en 1635 a joué un rôle crucial dans ce processus de la standardisation. Le premier *Dictionnaire de l'Académie française*, publié en 1694, vise à établir une norme prescriptive. Malheureusement, les Académiciens ont opéré des choix, souvent conservateurs, figeant des graphies qui ne correspondaient déjà plus à la prononciation de l'époque (Helix, 2011 : 263). Il est possible de constater que ces tendances conservatrices se sont poursuivies jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Pourtant, c'est l'instruction obligatoire laïque et gratuite (instituée par la loi du 28 mars 1882, dite « loi Jules Ferry ») qui a changé la situation. On s'est rapidement rendu compte que l'orthographe non-transparente constituait un vrai défi pour la population et une grande partie des élèves n'était pas en mesure de maîtriser pleinement les subtilités de ce système graphique si exigeant. La « faute d'orthographe » est ainsi devenue, plus que jamais, un marqueur social d'éducation et de prestige. On observait aussi les premières tentatives de simplifier l'orthographe pour le rendre plus accessible à tout le monde. Les modifications de l'orthographe du XIX<sup>e</sup> siècle visaient principalement à clarifier et à harmoniser les règles établies, notamment en matière d'accents et de traits d'union (Helix, 2011 : 266). À titre d'exemples, nous pouvons mentionner les mots comme *poète* > *poète* (le tréma est remplacé par un accent grave) ou *collège* > *collège* (le *é* est remplacé par *è* pour mieux correspondre à la prononciation). Le XX<sup>e</sup> siècle a été marqué par des débats récurrents sur la simplification de l'orthographe. Les rectifications de 1990, proposées par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l'Académie française, sont l'exemple le plus notable. Vu que l'objectif de notre article est d'analyser les graphies rectifiées des mots empruntés, nous désirons les présenter plus en détail dans les paragraphes suivants.

## 2. Rectifications orthographiques (le cas de l'emprunt)

Les rectifications orthographiques de 1990 ont apporté des modifications significatives visant à rationaliser et simplifier l'orthographe française. Une partie importante de ces changements concerne les mots empruntés. L'objectif principal est de les franciser, c'est-

à-dire de les adapter aux règles orthographiques et grammaticales du français, pour les intégrer plus harmonieusement dans la langue.

Il est possible de distinguer plusieurs axes :

- a) Application des règles d'accentuation françaises – de nombreux mots d'origine étrangère, en particulier ceux qui contiennent un *e* prononcé [e] ou [ɛ], n'avaient pas d'accent dans leur graphie d'origine. Les rectifications ont introduit l'utilisation des accents aigus et graves pour se conformer à la norme française et permettre une meilleure indication de la prononciation correcte en français.

*sombrero* → *sombréro*

*tequila* → *téquila*

*allegro* → *allégro*

*pietà* → *piéta*

- b) Régularisation du pluriel – il est recommandé de former le pluriel selon la règle française (ajout d'un *s* ou *x*), ce qui met fin aux pluriels étrangers complexes.

*scenarii* → *scénarios*

*maffiosi* → *des mafiosos*

*des maxima* → *des maximums*

*gentlemen* → *des gentlemen*

*matches* → *des matchs*

- c) Soudure – il est recommandé de souder les mots composés courants.

*baby-foot* → *babyfoot*

*hand-ball* → *handball*

*tee-shirt* ou *T-shirt* → *teeshirt*

- d) Francisation de la graphie – cette catégorie regroupe les emprunts dont l'orthographe a été modifiée pour mieux correspondre aux règles phonétiques et graphiques du français.

*électropuncture* → *électroponcture*

*kirsh* → *kirch*

*uléma* → *ouléma*

*letchi* → *litchi*

Afin d'examiner concrètement l'impact de ces rectifications sur les emprunts lexicaux, il est nécessaire de passer d'une présentation théorique à une démarche méthodologique permettant d'analyser systématiquement les formes concernées. La section suivante décrit donc les étapes de constitution du corpus et les critères de sélection appliqués pour identifier, vérifier et classer les emprunts rectifiés. Elle permet ainsi de traduire les orientations générales des rectifications de 1990 en un dispositif d'analyse rigoureux, fondé sur des ressources lexicographiques et des critères linguistiques clairement définis.

### 3. Méthodologie de recherche

Le point de départ de cette étude est la liste des mots présentés sur le site du *RENOUVO* (Réseau pour la nouvelle orthographe du français), qui rassemble les formes recommandées dans le cadre de la nouvelle orthographe. Cette ressource répertorie plus de 2 500 mots concernés par les recommandations orthographiques.

À partir de cette base, une première sélection ciblée a été réalisée en fonction de la règle G2, qui porte sur l'adaptation et la francisation des emprunts lexicaux. L'application de cette règle a permis de constituer un corpus de 123 unités lexicales. Selon cette règle, les rectifications orthographiques recommandent de manière générale aux auteurs et autrices de dictionnaires, ainsi qu'aux créateurs et créatrices de mots, de franciser, dans la mesure du possible, les emprunts, en les adaptant au système graphique du français (par exemple : *débatteur*, *musli*). Par ailleurs, lorsque plusieurs formes coexistent, il est conseillé d'accorder la préférence à celle qui est la plus conforme au fonctionnement grapho-phonologique du français (par exemple : *paélia*, *taliatelle*).

Dans un second temps, chacune des lexies sélectionnées a fait l'objet d'une vérification systématique dans plusieurs ressources lexicographiques de référence : *Dico en ligne Le Robert* (version gratuite 2025, disponible en ligne) et *Usito*, auxquels s'ajoute le *Dictionnaire de l'Académie française*, particulièrement mobilisé pour l'origine étymologique des emprunts et, le cas échéant, pour les indications relatives aux formes concurrentes.

Les unités lexicales ont ensuite été réparties selon deux critères principaux :

1. la langue source de l'emprunt, permettant d'identifier les aires linguistiques les plus productives (anglais, italien, espagnol, allemand, *etc.*) ;
2. la partie du discours (nom, verbe, adjectif, adverbe), afin d'observer d'éventuelles tendances liées à la catégorie grammaticale.

Cette organisation a permis de commenter les différents procédés de francisation en fonction des langues d'origine, en mettant en évidence les régularités et les cas particuliers.

Enfin, pour mesurer la présence effective et la diffusion des formes étudiées, les occurrences ont été vérifiées dans les corpus web *Aranea* (pour en savoir plus, *cf.* notamment Benko 2018 ; Benko, Butašová et Puchovská 2019), développés par l'Académie slovaque des sciences (plateforme : <http://unesco.uniba.sk>). Ils regroupent principalement des textes contemporains issus de divers genres discursifs (presse en ligne, blogs, forums, pages institutionnelles, contenus informatifs et promotionnels), reflétant ainsi une large diversité d'usages. Les données sont collectées par campagnes de téléchargement sur le web, généralement sur une période temporelle limitée afin d'assurer la comparabilité des corpus ; par exemple, le corpus *Araneum Francogallicum* repose sur des données collectées en 2013, bien que la couverture temporelle puisse varier selon les versions et mises à jour des différents sous-corpus. L'utilisation parallèle de deux grands corpus comparables, *Araneum Francogallicum Gallicum* ( $\approx$  3,29 milliards de mots) et *Araneum Francogallicum Canadiense II* ( $\approx$  406 millions de mots), a permis de distinguer les usages selon les variétés du français, en particulier entre le contexte hexagonal et le contexte canadien.

Dans un cas particulier, à savoir celui de la lexie *cashier*, qui présente un nombre particulièrement élevé de variantes graphiques, l'analyse a été complétée par le recours à deux outils permettant d'introduire une dimension diachronique. D'une part, la plateforme *Google Ngram Viewer*, qui permet de suivre l'évolution de la fréquence des formes dans de vastes corpus de livres numérisés, a été utilisée. D'autre part, la plateforme *Nénufar* (*cf.* Bohbot, Frontini, Faucher, 2019), qui donne accès à des éditions anciennes du *Petit Larousse illustré*, a permis de repérer des attestations lexicographiques et de documenter l'ancienneté de certaines graphies.

## 4. Présentation des résultats

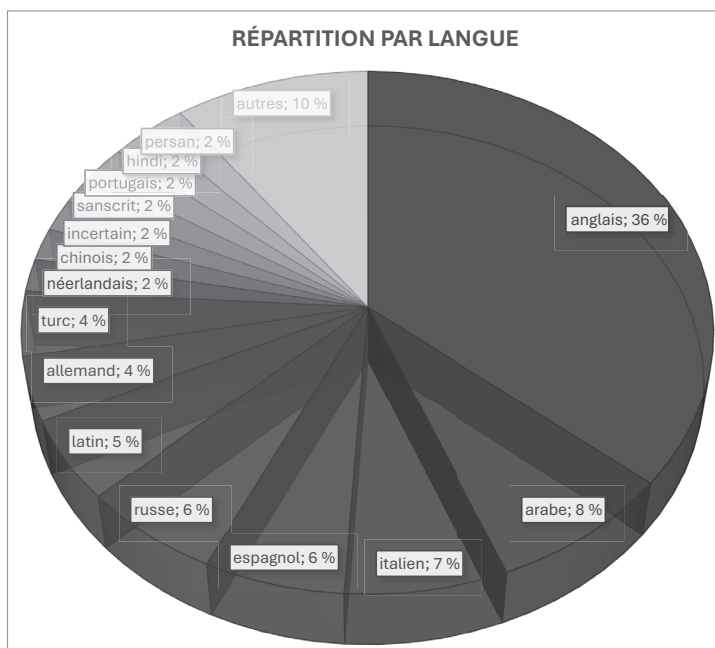
Dans ce chapitre, nous cherchons à décrire les propriétés morphosyntaxiques, étymologiques et graphiques des lexies étudiées, ainsi que leur traitement lexicographique et leur fréquence en usage. Une attention particulière est accordée à la variation orthographique liée aux rectifications, envisagée en relation avec le degré d'intégration des emprunts en français.

### 4.1 Questions morphosyntaxique et étymologique

L'analyse morphosyntaxique du corpus met en évidence une dominance très nette des noms, qui représentent 106 occurrences. On relève également 7 unités pouvant fonctionner à la fois comme nom et adjectif, ainsi que 3 adjectifs. Le corpus comprend en outre 4 verbes (*iodler, shampooiner, snifer, chlinguer*), 2 interjections (*snif, tcha(o)*) et 1 locution (*à capella*).

Cette répartition confirme que les emprunts francisés concernent majoritairement des noms, ce qui s'explique par la forte proportion de désignations d'objets, d'activités, de réalités culturelles ou gastronomiques introduites par contact linguistique. Les verbes et les interjections restent plus rares, mais témoignent de phénomènes d'appropriation expressive et pragmatique.

Pour ce qui est des langues d'origine des emprunts, leur répartition est présentée par le graphique 1.



Graphique 1 Répartition des langues d'origine des emprunts étudiés

Le graphique montre que l'anglais constitue la source la plus importante, représentant 36 % des lexies recensées. Viennent ensuite les emprunts à l'arabe (8 %) et à l'italien (7 %), suivis de l'espagnol et du russe, chacun comptant pour 6 % du corpus. Les apports issus du latin correspondent à 5 %, tandis que les emprunts à l'allemand et au turc représentent chacun 4 %.

Les langues ayant une contribution plus marginale sont le néerlandais, le persan, le portugais, le hindi, le sanskrit et le chinois, ainsi que certaines étymologies incertaines, chacune de ces catégories étant estimée à environ 2 %. Enfin, la catégorie « autres » totalise 10 %, regroupant un ensemble de langues dont la présence reste plus marginale mais témoigne de la richesse et de la diversité des sources d'emprunts. On y trouve notamment des lexies provenant de l'hébreu, du hongrois, de l'inuit, du japonais, du nahuatl, du norvégien, du quechua, de langues dites scandinaves, ensuite du soudanais, du suédois, de l'alémanique, du tibétain et du tartare.

Dans l'ensemble, cette répartition confirme le poids déterminant de l'anglais dans les emprunts intégrés au français contemporain, tout en montrant une variété importante d'apports lexicaux provenant de différentes aires linguistiques.

#### 4.2 Questions lexicographiques

L'examen du corpus dans *Dico en ligne Le Robert* révèle une forte hétérogénéité dans le traitement lexicographique des emprunts soumis aux rectifications orthographiques. Deux lexies n'y apparaissent pas du tout, à savoir *séniorita* et *dermoponcture*. Dans quatre autres cas, seule la graphie non rectifiée est attestée, comme pour *yiddish*, *Ostrogoth*, *téocalli* ou encore *llanos*. À l'inverse, six entrées ne sont représentées que sous leur graphie rectifiée, notamment *calo*, *mamelouk*, *débatteur*, *ouzbek*, *gourou* et *mixeur*. Pour le reste du corpus, les deux formes, voire davantage, sont attestées. C'est le cas, par exemple, de *malstrom*, pour lequel le dictionnaire recense jusqu'à quatre variantes concurrentes, dont *maelstrom*, *malström* et *maelström*. La présentation de ces variantes n'est toutefois pas homogène. Dans de nombreuses notices, *Dico en ligne Le Robert* ne signale aucune préférence entre les formes traditionnelles et celles proposées par les rectifications de l'orthographe. L'article consacré à *globe-trotteur* (cf. la figure 1) en offre une illustration évidente, puisqu'il réunit plusieurs graphies, dont la forme rectifiée *globetrotteur*.

En revanche, l'examen du corpus dans le dictionnaire *Usito* montre une présence de l'orthographe rectifiée plus systématique que dans *Dico en ligne Le Robert*. On relève

globe-trotteur , globe-trotteuse nom

**vieilli** Voyageur qui parcourt la terre. Des globe-trotteurs.

• var. globe-trotter | nom masculin **RO** globetrotteur | globetrotteuse

Figure 1. Présentation de la lexie *globetrotteur* dans le PR

cependant dix-sept lexies complètement absentes du dictionnaire, parmi lesquelles p. ex. *bogie*, *dealeur*, *boscop* ou encore *dinghie*. Un seul mot n'y figure qu'avec sa graphie non rectifiée, soit *muezzin*, tandis que cinq entrées ne sont attestées qu'avec la graphie issue de la réforme, notamment *gourou*, *halal*, *talweg*, *ouzbek* et *mamelouk*. Dans certains cas, *Usito* propose deux graphies considérées comme recommandées, par exemple *cougar* ou *cougouar*, choix qui dépend de la prononciation. Le traitement des anglicismes<sup>2</sup> se révèle plus spécifique encore, les deux graphies étant souvent indiquées avec une remarque sur l'emploi critiqué de l'emprunt. L'article *shaker* en fournit une illustration : en plus de la graphie rectifiée *shakeur*, le dictionnaire précise que l'usage du mot *shaker* (cf. la figure 2) est parfois jugé non standard en contexte francophone, et que le terme *coquetelier*, présenté comme équivalent, demeure peu attesté dans l'usage. Il convient toutefois de souligner que cette remarque ne relève pas des rectifications orthographiques à proprement parler, mais concerne l'évaluation de l'emprunt lui-même, indépendamment de sa graphie ; cette distinction est particulièrement importante dans le contexte québécois, où les anglicismes font l'objet d'une attention normative spécifique et de recommandations explicites visant à encadrer leur usage, comme évoqué précédemment.

**shaker** [ʃɛkœʁ] n. m.

| RO *shakeur*.

REM. L'emploi de *shaker* est parfois critiqué comme synonyme non standard de *coquetelier*. Cet équivalent est peu attesté dans l'usage.

Figure 2 Présentation de la lexie *shaker* dans le dictionnaire *Usito*

### 4.3 Recherche de fréquence – corpus *Aranea*

La consultation du corpus *Araneum* (d'abord de France) montre que, de manière générale, l'orthographe traditionnelle demeure majoritaire, à l'exception de 28 lexies (présentées dans le tableau 1) pour lesquelles la forme issue des rectifications de l'orthographe s'avère plus fréquente, le nombre d'occurrences (la fréquence absolue) apparaît après chaque forme.

<sup>2</sup> Ce fonctionnement correspond aux principes descriptifs et normatifs du dictionnaire *Usito*, cf. le chapitre destiné uniquement aux « anglicismes critiqués » : [https://usito.usherbrooke.ca/index/anglicismes\\_critiqués](https://usito.usherbrooke.ca/index/anglicismes_critiqués), où les emprunts à l'anglais font l'objet de commentaires explicites sur leur acceptabilité et leur usage, ainsi que de suggestions de formes recommandées. Ce type de traitement s'inscrit plus largement dans une tradition lexicographique québécoise attentive à la variation et à la norme, telle qu'analysée notamment par Nadine Vincent (cf. Sorba, Vincent 2025 ; Remysen, Vincent, 2017) qui souligne le rôle des dictionnaires dans la médiation entre usage réel et recommandations linguistiques, en particulier dans le domaine des anglicismes.

**Tableau 1** Lexies à graphie recommandée prédominante dans *Araneum* (France)

RO FR	Traditionnelle FR	RO FR	Traditionnelle FR
un aga 191	un agha 5	mafioso 210	maffioso 14
angstroem 14	angström 0	mamelouk 892	mameluk 132
aquavit 597	akvavit 13	marijuana 2582	marihuana 96
bogie 1089	boggie 213	mixeur 1177	mixer 669
calo 208	caló 18	moukère 55	mouquère 11
canyon 12347	cañon 100	oukase 644	ukase 192
cashier 1705	Kasher 259, cascher 16, cachère 250, cascher 16, kasher 259, kascher 70	ouléma 882	uléma 289
débatteur 557	debater 33	ouzbek 1238	uzbek 56
fioul 13 305	fuel 6649	shampoing 18717	shampooing 10893
gourou 8742	guru 1581	shampouiner 157	shampooiner 40
halal 5673	hallal 1852	shampouineur 147	shampooineur 9
hippie 4731	hippy 293	snif 3200	sniff 1095
litchi 1679	letchi 260	talweg 562	thalweg 386
mafia 11380	maffia 520	yak 1162	yack 920

Les anglicismes occupent une place notable dans cet ensemble : ils représentent 32 % des emprunts relevés dans le corpus français, proportion relativement proche des 36 % observés dans le corpus total. Certains écarts sont particulièrement significatifs lorsque l'on compare les données du français hexagonal avec celles du corpus canadien. Il convient toutefois de préciser que ces différences ne concernent pas uniquement des variantes graphiques, mais relèvent également de choix lexicaux distincts selon les aires géographiques. Ainsi, la lexie *fioul*, nettement plus fréquente dans l'usage français de France, correspond à l'emploi privilégié de *mazout* au Québec. Le tableau met en évidence de nombreux cas où la graphie rectifiée circule plus largement que la graphie traditionnelle. Ainsi, on relève des occurrences nettement plus élevées pour des formes comme *fioul* (13 305 occurrences contre 6 649 pour *fuel*), *gourou* (8 742 contre 1 581 pour *guru*), *halal* (5 673 contre 1 852 pour *hallal*), *ouzbek* (1 238 contre 56 pour *uzbek*), ou encore *mafioso* (210 contre 14 pour *maffioso*), par rapport à leurs variantes dites plus traditionnelles.

La recherche dans du le corpus *Araneum* canadien, fondé sur des sources web en français canadien, montre que l'orthographe traditionnelle demeure dominante, à l'exception de 28 lexies pour lesquelles la graphie issue des rectifications orthographiques apparaît plus fréquente (cf. le tableau 2).

Les anglicismes y occupent une position encore plus marquée que dans le corpus de France. Ils représentent en effet 39 % des emprunts analysés, proportion légèrement supérieure à aux 36 % observés dans l'ensemble du corpus. Les données témoignent également de différences graphiques sensibles avec le français de France, notamment en ce qui concerne les emprunts à l'anglais, comme en attestent *cornflakes* (5 occurrences

**Tableau 2** Lexies à graphie recommandée prédominante dans *Araneum* (Canada)

RO CA	Traditionnelle CA	RO CA2	Traditionnelle CA2
cornflakes 5	corn-flakes 3	mafia 721	maffia 10
pouding 604	pudding 139	mafioso 28	maffioso 2
yogourt 3752	yaourt 389, yoghourt 25	mamelouk 27	mameluk 6
un aga 16	un agha 0	marijuana 1971	marihuana 367
angstrøm 0	angström 0	mixeur 25	un mixer 3
aquavit 4	akvavit 2	moukère 1	mouquère 0
bogie 200	boggie 7	oukase 8	ukase 7
calo 22	caló 1	ouléma 55	uléma 17
canyon 982	cañon 4	ouzbek 330	uzbek 3
casher 312	kasher 60, cascher 4, cachère 136, kascher 27	shampoing 466	shampooing 431
débatteur 79	debater 17	shampouiner 5	shampooiner 0
gourou 614	guru 159	shampouineur 9	shampooineur 0
halal 946	hallal 46	snif 98	sniff 19
hippie 296	hippie 20	yak 45	yack 29
litchi 100	letchi 1		

contre 3 pour *corn-flakes*), *pouding* (604 occurrences, contre 139 pour *pudding*) ou encore *yogourt* (3 752 occurrences, face à 389 pour *yaourt* et 25 pour *yoghourt*). En outre, plusieurs cas confirment toutefois la préférence canadienne pour certaines graphies rectifiées largement répandues, comme *canyon* (982 occurrences), *casher* (312), *débatteur* (79), *gourou* (614), *halal* (946), *hippie* (296) ou *litchi* (100), formes qui dépassent nettement leurs équivalents traditionnels.

Les résultats montrent que si l'orthographe rectifiée tend à s'imposer pour certains emprunts, l'orthographe traditionnelle demeure dominante pour d'autres. Cette variation semble s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment le degré de diffusion des formes dans l'usage, leur fréquence, ainsi que les pratiques discursives dans lesquelles elles s'inscrivent. Elle peut également être influencée par des facteurs normatifs ou diatopiques, ainsi que par la visibilité socioculturelle de certaines formes, qui contribuent à maintenir une concurrence graphique durable.

Il convient toutefois de souligner que ces interprétations reposent exclusivement sur des données issues de corpus écrits. Une analyse plus approfondie, notamment fondée sur des enquêtes auprès de locuteurs natifs, serait nécessaire pour mieux cerner les mécanismes en jeu et évaluer la perception et l'acceptabilité des différentes graphies. Dans cette étude, nous nous limitons ainsi à une approche descriptive visant à cartographier les usages observés dans les données disponibles.

#### 4.4 Cas particulier – *casher*

Pour terminer cette partie de notre analyse et illustrer plus concrètement la variabilité graphique observée dans l'adaptation des emprunts, il est utile de s'arrêter sur un cas particulièrement significatif. Le mot *casher* en constitue en effet un exemple représentatif. Il s'agit de la lexie qui présente le plus grand nombre de variantes orthographiques attestées dans les corpus consultés, parmi lesquelles *kasher*, *cascher*, *cachère*, *cascher*, *kasher*, *kascher* ou encore *cawcher* (1925) ou *kawcher* (1948), les deux derniers exemples relevés sur la plateforme *Nénufar*.

L'exploration diachronique de ces formes au moyen de *Google Ngrams* (cf. la figure 3) confirme la prédominance très nette de la graphie *casher* depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, alors que *kasher* et *cachère* se maintiennent à des niveaux beaucoup plus faibles.

Cette évolution révèle un processus de stabilisation orthographique allant dans le sens des recommandations de la rectification, tout en montrant que la concurrence graphique demeure historiquement ancrée et encore perceptible dans certains usages spécialisés ou communautaires.

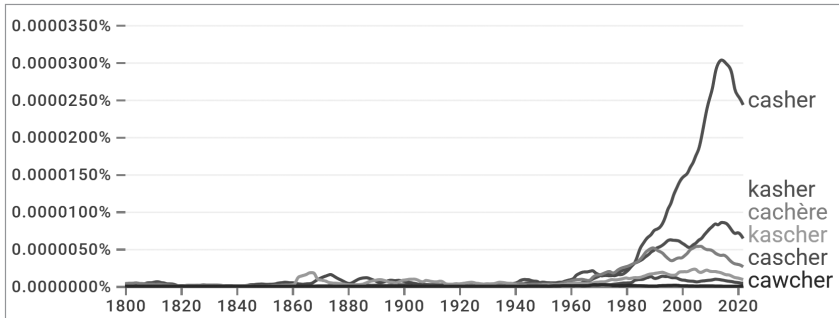


Figure 3 Fréquence diachronique des variantes orthographiques de *casher* dans Google Ngram Viewer

### Conclusion

L'ensemble des observations menées dans cette étude montre que les emprunts à l'anglais demeurent les plus représentés parmi les lexies concernées par les rectifications orthographiques, ce qui s'inscrit dans une tendance bien établie, l'anglais constituant depuis plusieurs décennies la principale langue source d'emprunts en français.

Sur le plan lexicographique, la présentation des graphies réformées apparaît plus systématique dans le dictionnaire *Usito*, tandis que *Dico en ligne Le Robert* intègre un nombre plus important d'emprunts issus de notre corpus, sans que la relation entre les variantes soit toujours explicitement précisée. Certaines lexies révèlent des divergences normatives entre les ressources consultées.

Du côté des usages en ligne, 23 % des lexies du corpus français présentent une fréquence plus élevée pour la graphie rectifiée, proportion identique à celle observée dans le corpus canadien, où la présence plus marquée d'anglicismes contribue à renforcer certaines formes rectifiées.

Si les différences d'usage entre graphies traditionnelles et graphies rectifiées restent limitées dans les deux corpus, les données montrent néanmoins que certaines formes recommandées présentent des fréquences plus élevées, ce qui indique une diffusion non négligeable dans l'usage contemporain.

Ces résultats invitent à poursuivre la recherche, notamment en élargissant le corpus à d'autres variétés du français, en affinant les mesures de fréquence (par exemple via une normalisation statistique) et en intégrant d'autres sources lexicographiques ou d'usage. Une analyse complémentaire, attentive aux dimensions sociolinguistiques, terminologiques et éditoriales, permettra de mieux comprendre les conditions de diffusion et d'acceptabilité des rectifications orthographiques dans l'usage du français actuel.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Beaulieux, Charles (1927–1967). *Histoire de l'orthographe française*. Paris : Champion.
- Benko, Vladimír (2018). « Aranea : A Family of Comparable Gigaword Web Corpora ». Dans *Web Corpora & Corpus Linguistics Portal*. Bratislava : Slovak Academy of Sciences L. Štúr Institute of Linguistics, [http://aranea.juls.savba.sk/aranea\\_about/index.html](http://aranea.juls.savba.sk/aranea_about/index.html) [consulté le 21/01/2025].
- Benko, Vladimír – Butašová, Anna – Puchovská, Zuzana (éds.) (2019). *Webové korpusy Aranea. Učebnica pre učiteľov jazykov, prekladateľov, tlmočníkov, filológov a študentov filologických odborov*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Bohbot, Hervé – Frontini, Francesca – Faucher, Alexandre (2019). « Le projet Nénufar, nouvelle édition numérique du Petit Larousse illustré (1906–1948) ». Dans *XXIX<sup>e</sup> congrès international de linguistique et de philologie romanes*. Copenhague : Société de Linguistique Romane. <https://hal.science/hal-03262248> [consulté le 21/01/2025].
- Catach, Nina (1973). « La structure de l'orthographe française », *La Recherche*, 39(4), p. 949–956.
- Catach, Nina (2001). *Histoire de l'orthographe française*. Paris : Champion.
- Contant, Chantal – Muller, Romain (2010). *Les rectifications de l'orthographe du français*. Bruxelles : De Boeck / Éditions Duculot.
- Conseil supérieur de la langue française (1990). *Les Rectifications de l'orthographe*. *Journal officiel de la République française*, Documents administratifs, n° 100, 6 décembre.
- Chervel, André (2008). *L'orthographe en crise à l'école : Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- Dister, Anne – Moreau, Marie-Luce (2012). « Réforme de l'orthographe française. Craintes, attentes et réactions des citoyens – Présentation », *Glottopol*, n° 12, en ligne [http://glottopol.univ-rouen.fr/numero\\_19.html](http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_19.html) [consulté le 21/01/2025].
- Goosse, André (1991). *La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires*. Paris / Louvain-La-Neuve : Duculot.
- Hélix, Laurence (2011). *Histoire de la langue française*. Paris : Ellipses.
- Jacquet-Pfau, Christine (2011). « Les emprunts lexicaux dans la neuvième édition du Dictionnaire de l'Académie française », *ÉLA (Études de linguistique appliquée)*, n° 163, p. 307–323.
- Lazar, Jan – Mudrochová, Radka (2020). « Les rectifications orthographiques de 1990 et leur application dans l'espace francophone, 30 ans plus tard », *Cahiers de Praxématique*, n° 74, en ligne <https://journals.openedition.org/praxematique/6098> [consulté le 21/01/2025].
- Pellat, Jean-Christophe (2023). *L'orthographe française : histoire, description, enseignement*. Paris : Orphys.
- Remysen, Wim – Vincent, Nadine (dir.) (2017). La lexicographie au Québec. *Revue de l'Université de Moncton*, 48(1).
- Sorba, Nicolas – Vincent, Nadine (dir.) (2025). Les dictionnaires. *Ponts. Langues, littératures, civilisations des pays francophones*, 25.
- Walter, Henriette (1998). *L'Aventure des mots venus d'ailleurs*. Paris : Robert Laffont.

## SITOGRAPHIE

- Aranea Web Corpora. *Aranea – Web Corpora & Corpus Linguistics Portal*, <http://unesco.uniba.sk> [consulté le 21/01/2025].
- Dictionnaire de l'Académie française. *Neuvième édition du Dictionnaire de l'Académie française* [dictionnaire en ligne], <https://www.dictionnaire-academie.fr> [consulté le 23/03/2025].
- Google Books Ngram Viewer. *Google Ngram Viewer*, <https://books.google.com/ngrams> [consulté le 21/01/2023].
- Le Robert. *Dico en ligne Le Robert*, <https://dictionnaire.lerobert.com> [consulté le 22/09/2025].
- Nénufar. *Nénufar – Nouvelle édition numérique de fac-similés de référence (Petit Larousse illustré 1905–1948)*, <https://nenufar.huma-num.fr> [consulté le 21/01/2023].
- RENOUVO. *Réseau pour la nouvelle orthographe du français*, <http://www.renouvo.org> [consulté le 09/01/2025].
- TLFi. *Trésor de la langue française informatisé (TLFi)* [portail CNRTL], <https://atilf.atilf.fr> [consulté le 21/01/2023].
- Usito. *Usito, dictionnaire de la langue française*, <https://usito.usherbrooke.ca> [consulté le 22/07/2025].

*Radka Mudrochová*  
*Institut d'Études Romanes*  
*Université Charles*  
*nám. Jana Palacha 2, 116 38, Prague 1, Tchéquie*  
*radka.mudrochova@ff.cuni.cz*  
*ORCID : 0000-0002-8718-6922*

*Jan Lazar*  
*Département d'Études Romanes*  
*Université d'Ostrava – Université d'Opole*  
*Reální 5, Ostrava, Tchéquie – Plac Kopernika 11a, Opole, Pologne*  
*NEOLAiA / Le Studium, Loire Valley Institute for Advanced Studies, Orléans*  
*& Tours, France – IRJI François-Rabelais EA 7496 – Institut de Recherche Juridique*  
*Interdisciplinaire François-Rabelais (University of Tours), France*  
*janlazar@email.cz*  
*ORCID : 0000-0002-2436-7152*

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE  
**PHILOLOGICA 1/2026**

Edited by Závěš Šuman, Radka Mudrochová, Francesca Paraboschi

Cover and layout by Kateřina Řezáčová

Published by Charles University

Karolinum Press, Ovocný trh 560/5, 116 36 Prague 1

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz), [journals@karolinum.cz](mailto:journals@karolinum.cz)

Prague 2026

Typeset by Karolinum Press

Printed by Karolinum Press

Published three times a year

ISSN 0567-8269 (Print)

ISSN 2464-6830 (Online)

MK ČR E 19831

Distributed by Faculty of Arts, Charles University,  
2 Jan Palach Sq., 116 38 Prague 1, Czech Republic  
([books@ff.cuni.cz](mailto:books@ff.cuni.cz))