

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'Europe¹ 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.

¹ *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. Tournier². 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

² « 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 »³.

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.

³ Cf. *Pesti Magyar Hírlap*, 23/03/1994, https://library.hungaricana.hu/hu/view/PestMegyeiHirnap_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 »⁴. 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 Rüschiikon, 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 thématiques ou non.

⁴ 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 COE⁵ 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)⁶.

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)

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

⁶ 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 »⁷ 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 occidentales⁸. 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

⁷ Référence implicite à la fin de la guerre froide.

⁸ 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 appuyons 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/francophonie⁹ 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)¹⁰. 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

⁹ 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 ».

¹⁰ 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^e ou XXII^e 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
ORCID : 0009-0008-7301-8478

Emmanuelle Huver
UR 4428 DYNADIV
Université de Tours
3 rue des Tanneurs, 37041 Tours, France
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
ORCID : 0000-0001-6002-5048