

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 complexe¹, 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 nationale². 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.

¹ 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).

² 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 représenté³. Dans le domaine universitaire, seule l'Université Masaryk de Brno propose actuellement un programme de huit heures destiné aux enseignants de FLE⁴. 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.⁵

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

⁴ 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>.

⁵ 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 valeurs⁶. 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'institution⁷. Mais, bien qu'il procure un sentiment de sécurité en garantissant le respect des exigences officielles⁸, 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.

⁶ « 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.

⁷ Cf. Neves 2015, p. 40.

⁸ 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 B1⁹. 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 Maingueneau¹⁰.

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

⁹ 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.

¹⁰ 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

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/kompetencni-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