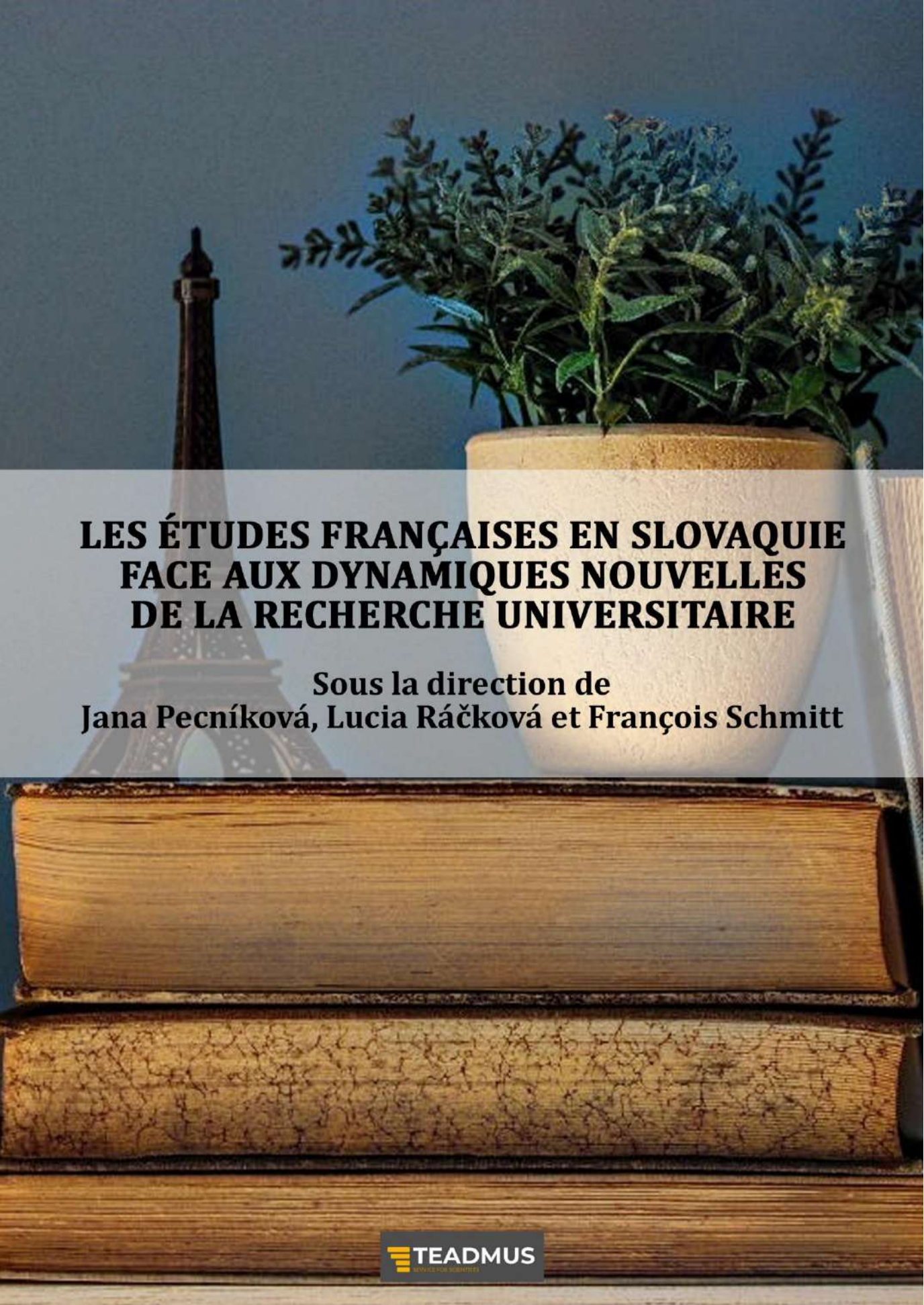

LES ÉTUDES FRANÇAISES EN SLOVAQUIE FACE AUX DYNAMIQUES NOUVELLES DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Sous la direction de
Jana Pecníková, Lucia Ráčková et François Schmitt

TEADMUS

Les études françaises en Slovaquie face aux dynamiques nouvelles de la recherche universitaire

Sous la direction de

Jana Pecníková, Lucia Ráčková et François Schmitt

Tallinn

Teadmus

2026

Les études françaises en Slovaquie face aux dynamiques nouvelles de la recherche universitaire : ouvrage scientifique collectif. Pecníková, J., Ráčková, L., et Schmitt, F. (eds.). Tallinn : Teadmus OÜ, 2026. 156 p.

ISBN 978-9916-752-73-9

The edited volume explores the current state and evolving directions of French studies in Slovakia within the broader context of contemporary research in the humanities and social sciences. Bringing together contributions from Slovak scholars, it examines how the French language, literature, culture, and didactics respond to new academic, technological, and societal challenges. The publication is structured around three main thematic areas. The first part focuses on literary research and the renewal of literary studies through intercultural, comparative, and pedagogical approaches. The second section is devoted to foreign language teaching and learning, particularly French as a foreign language, addressing issues such as bilingual education, integrated language teaching, authenticity in didactics, and innovative educational methodologies. The final section examines broader societal questions, including multilingualism, translation of Slovak toponyms into French, cultural memory, internationalization of higher education, and the role of the French language and culture in contemporary public discourse. By combining interdisciplinary perspectives with reflections on digital humanities, globalization, and civic engagement, the monograph highlights the vitality and diversity of French studies in Slovakia.

Keywords: French studies; Slovakia; humanities research; French language teaching; interculturality

Collectif d'auteurs : Katarína Chovancová, Radovan Gura, Mária Huraj Rošteková, Jana Pecníková, Zuzana Puchovská, Lucia Ráčková, François Schmitt, Andrea Tureková, Monika Zázrivcová

Relectrices :
Václava Bakešová, maîtresse de conférences HDR, Université Masaryk de Brno, République tchèque
Jana Truhlářová, maîtresse de conférences HDR, Université Comenius de Bratislava, Slovaquie

ISBN 978-9916-752-73-9 **© Collectif d'auteurs, 2026**

Sommaire

INTRODUCTION **6**

Les études françaises en Slovaquie dans les dynamiques de la recherche en sciences humaines **6**

CHAPITRE I

Les études françaises en Slovaquie vers une recherche littéraire renouvelée **17**

Enjeux romanesques de l'interculturel au siècle des Lumières : l'usage du stéréotype de l'Espagnol dans le roman français du premier XVIII[e] siècle **18**

Enseigner et promouvoir la littérature française et francophone : un défi constant à relever **32**

CHAPITRE II

Les études françaises en Slovaquie face aux défis actuels de l'enseignement/apprentissage des langues **46**

Authenticité et modélisation didactique dans l'enseignement du français langue étrangère **47**

Réflexion sur l'intégration des approches EMILE et MATIS dans l'enseignement secondaire bilingue – le cas du projet PROMISED **61**

Enseigner le français en dehors de l'école à des enfants de parents bilingues **76**

CHAPITRE III

Les études françaises en Slovaquie au cœur des questions sociétales **94**

Les toponymes slovaques et leur exonymisation vers le français : les Malá Fatra(s), la Malá Fatra ou les Petites/petites Fatras ? **95**

L'internationalisation de l'enseignement supérieur comme outil du *soft power* de la République française **114**

De la recherche citoyenne à la mémoire publique : le rôle de la coopération franco-slovaque dans l'intégration du récit de Lisette **130**

CONCLUSION **145**

Les études françaises en Slovaquie : entre héritage, innovation et nouveaux défis **145**

Index terminologique des sciences humaines **151**

Références des autrices et des auteurs **154**

Remerciements

Cet ouvrage a été publié dans le cadre du projet de recherche n°09I03-03-V04-00417 financé par l'UE NextGenerationEU par le biais du Plan de relance et de résilience de la République slovaque, Science excellente.

Funded by the European Union
NextGenerationEU

Il a également bénéficié du soutien de FrancAvis, l'association des enseignants universitaires de français de Slovaquie.

FrancAvis
Asociácia vysokoškolských frankofónnych učiteľov na Slovensku

INTRODUCTION

Les études françaises en Slovaquie dans les dynamiques de la recherche en sciences humaines

François SCHMITT

Les études françaises en Slovaquie

Le présent ouvrage se pose pour objectif de dresser l'état des lieux de la recherche universitaire slovaque en langue et culture françaises dans les facultés des lettres, des langues appliquées, des sciences politiques et des relations internationales des universités de Slovaquie.

Les études françaises jouissent de plus de cent ans d'expérience en Slovaquie. Initiées dans le cadre du Séminaire roman de l'Université Comenius de Bratislava en 1923, elles s'étendent aujourd'hui sur six universités réparties sur l'ensemble du pays : à l'est, à l'Université de Prešov et à l'Université Šafárik de Košice, au centre à l'Université Matej Bel de Banská Bystrica et à l'ouest à l'Université Constantin le Philosophe de Nitra, à l'Université Comenius de Bratislava et à l'Université d'Économie de Bratislava.

Orientations et tendances actuelles de la recherche en sciences humaines

Pour évaluer l'état de la recherche universitaire slovaque actuelle des études françaises, nous proposons une synthèse des principales orientations de la recherche en sciences humaines des vingt dernières

années dans le monde occidental en nous appuyant sur des exemples d'études anglosaxonnes et francophones. Cette mise au point sur la question nous servira d'étalon pour situer la recherche slovaque dans les dynamiques actuelles des sciences humaines.

À l'image de la création artistique et, dans une certaine mesure, des sciences dites exactes, l'orientation de la recherche des humanités est marquée depuis deux décennies au moins par un décloisonnement à la fois disciplinaire, par l'intégration de domaines de recherche situés hors de son champ traditionnel, comme les sciences dites dures ou le numérique, spatiale, par un dépassement des horizons culturels et linguistiques nationaux, et sociétale, par une mise de la recherche au cœur des questions de société dans une dynamique d'engagement citoyen.

Interdisciplinarité de la recherche en sciences humaines

Nous constatons ainsi que la recherche en sciences humaines du début du XXI^{e} siècle se caractérise par une hybridation disciplinaire de plus en plus affirmée fondée sur la notion d'interdisciplinarité, théorisée par Julie Thomson Klein (1990), entraînant une multiplication d'études croisant aussi bien littérature et sociologie, linguistique et anthropologie que philosophie et sciences politiques. Ce décloisonnement des humanités fait écho à l'appel de Michel Serres (1991) en faveur d'un métissage des savoirs et à la théorie de la pensée complexe formulée par Edgar Morin (1990) pour un dépassement des disciplines isolées pour penser le monde d'aujourd'hui dans sa complexité.

À travers ces nouvelles approches interdisciplinaires appelant à une réévaluation des rapports entre langue, communication et culture, la littérature se voit attribuer des objectifs hors de son champ traditionnel,

aussi bien linguistiques que sociologiques ou sociohistoriques. Cette évolution a été initiée par la didactique des langues étrangères – cette dernière a par ailleurs inspiré le renouvellement de la recherche en didactique des langues premières, notamment du français langue maternelle – qui met la littérature au service du développement des compétences linguistiques, interculturelles et communicatives de l'apprenant à travers ses approches communicatives et actionnelles. Ce renouveau de la recherche littéraire par le truchement de la didactique des langues étrangères, notamment du français langue étrangère (FLE), est à l'origine de nombreuses études centrées sur l'interdisciplinarité de la littérature, en particulier celles de Jean-Marc Defays (2015).

Ce mouvement d'ouverture disciplinaire des sciences humaines touche également la linguistique, notamment la linguistique cognitive qui intègre dans ses recherches les neurosciences pour mieux comprendre les mécanismes d'acquisition des langues. Tel est le terrain d'études de Susanne Reiterer (2009) pour le bilinguisme ou, plus récemment, de Jérémi Sauvage et Nathalie Auger (2024) pour la comparaison interlinguistique.

Recherche en sciences humaines et mondialisation

L'interdisciplinarité est indissociable de la mondialisation, autre caractéristique majeure de la recherche scientifique actuelle en sciences humaines qui place au cœur de ses réflexions les mobilités, les migrations et les contacts linguistiques, phénomènes désignés dans la recherche anglosaxonne par le terme *superdiversity* créé par Steven Vertovec (2007). L'intérêt croissant des humanités pour la mondialisation en tant qu'objet d'étude a amené la sociolinguistique à multiplier ses recherches sur le

plurilinguisme et les situations multilingues complexes, comme celles des villes globalisées, des diasporas ou de la Toile. Ces tendances nouvelles de la sociolinguistique ont été synthétisées dans un ouvrage collectif dirigé par Valentin Feussi (2014).

La traduction aux États-Unis de *La République mondiale des lettres* de Pascale Casanova (1999) est à l'origine de la notion de *Word Literature*, que l'on peut considérer comme un renouvellement de la *Weltliteratur* de Goethe. Cette notion invite à aborder la création littéraire non plus du point de vue national, mais à travers la circulation des œuvres. La recherche littéraire se voit donc mondialisée, ce qui l'amène à multiplier les études transnationales et comparatistes ouvertes aux littératures périphériques et postcoloniales, aussi bien que les approches intermédiales associant, d'une part, la littérature, et, de l'autre, le cinéma et les médias, objets culturels mondialisés par excellence.

S'inscrivant dans cette conception mondialisée de la recherche en sciences humaines, la perspective actionnelle de la didactique des langues étrangères, selon l'approche promue par le *Cadre européen commun de référence pour le langues* (CECR), place elle aussi l'enseignement et l'apprentissage des langues au-dessus du cadre national en faisant de l'apprenant un acteur social agissant avec l'autre de manière à dépasser le simple rapport interculturel interpersonnel au profit d'une démarche co-culturelle, notion proposée par Christian Puren (2014), selon laquelle les acteurs sociaux créent, à travers l'agir commun, une culture tierce qui leur est commune.

La recherche actuelle en didactique des langues est également tournée vers le plurilinguisme, phénomène au cœur de la mondialisation et pilier du CECR. Dans cette optique, l'équipe de recherche suisse pilotée par Pauline Lapaque et Audrey Freytag-Lauer (2023) a développé la

didactique intégrée des langues (DIL) visant à relier l'apprentissage du FLE à d'autres langues pour favoriser le transfert des compétences.

Dimension sociétale de la recherche en sciences humaines et engagement citoyen

Enfin, la mondialisation confère à la recherche une dimension engagée qui se reflète dans le choix de certaines thématiques centrées sur les rapports au pouvoir remettant en question les hiérarchies culturelles. Les sciences humaines, et parmi elles non seulement le champ innovant des *cultural studies*, mais aussi des disciplines plus traditionnelles comme la littérature ou la linguistique, tendent ainsi à accorder une place croissante aux questions sociétales, comme l'identité, à travers les études postcoloniales initiées par Edward Saïd (1978) qui a introduit la notion d'orientalisme, ou le genre, dans la lignée de Simone de Beauvoir, à partir des recherches pionnières de Judith Butler (1990) et de Deborah Cameron (1992) en linguistique des genres. Les problématiques identitaires sont aussi explorées à travers des études consacrées à la mémoire collective, sur les pas de Pierre Nora (1984), comme celle de Sarah Gensburger et Sandrine Lefranc (2017) sur le rôle des politiques de mémoire dans les sociétés contemporaines.

La mémoire, l'identité et les traumatismes historiques comptent parmi les thèmes explorés par la production littéraire actuelle qui, comme le montre Alexandre Gefen (2017), se tourne à la fois vers le développement personnel et l'engagement social, notamment à travers l'autofiction. À la suite des travaux de Bruno Latour (2015), la recherche littéraire, à l'instar de l'étude de Pierre Schoentjes (2022), se consacre

aussi à l'écofiction et à l'écopoétique, nouveaux genres engagés en faveur de l'environnement.

La sociolinguistique suit elle aussi cet engouement pour les questions sociétales et l'engagement citoyen, notamment pour les études sur les migrations, la diversité linguistique et les politiques linguistiques en Europe. On peut citer à ce sujet l'ouvrage collectif dirigé par José Carlos Herreras (2020) sur les enjeux politiques, économiques, culturels et sociaux des langues.

Il en va de même de la recherche en didactique des langues étrangères qui s'engage sur le terrain des problématiques sociétales à travers des études consacrées à l'enseignement aux migrants dont les études de Coraline Pradeau (2018) et d'Hervé Adami (2020) explorent les dimensions politiques, historiques et sociolinguistiques.

Présentation du contenu de l'ouvrage

À travers trois chapitres ambitionnant de cartographier les orientations récentes de la recherche slovaque en langue et culture françaises, le présent ouvrage se propose de situer les études françaises en Slovaquie par rapport aux tendances actuelles de la recherche en sciences humaines, que nous venons d'exposer brièvement, en termes d'interdisciplinarité, de rapport aux questions liées à la mondialisation et aux défis sociétaux. Gageons que cet instantané de la recherche slovaque en langue et culture françaises, grâce à la diversité des champs investis, permettra d'en saisir les caractéristiques les plus marquantes.

Le premier chapitre, intitulé « Les études françaises en Slovaquie vers une recherche littéraire renouvelée », donne d'emblée un premier aperçu sur la diversité de la recherche francophone en Slovaquie à travers

deux études littéraires de facture assez différente l'une de l'autre. La première, menée par Andrea Tureková, « Enjeux romanesques de l'interculturel au siècle des Lumières : l'usage du stéréotype de l'Espagnol dans le roman français du premier XVIII^{e} siècle », est strictement centrée sur le texte littéraire dont elle analyse les procédés techniques, en l'occurrence la stéréotypie, en examinant le cas de l'usage du stéréotype de l'Espagnol permettant d'attribuer aux personnages de romans des traits de caractères prêtés aux Hispaniques. La deuxième étude, « Enseigner et promouvoir la littérature française et francophone : un défi constant à relever » proposée par Monika Zázrivcová, s'écarte au contraire du modèle classique de l'analyse littéraire en développant une réflexion axée sur les pratiques d'enseignement de la littérature destiné aux étudiants des facultés des lettres. En prenant l'exemple du Choix Goncourt des étudiants, l'autrice montre comment le fait d'aborder en classe des œuvres récentes développant des problématiques actuelles touchant de près l'intérêt des étudiants permet, par ricochet, de révéler l'actualité de tout texte littéraire, quelle que soit son époque, et de susciter *in fine* l'intérêt des étudiants pour la littérature.

Le deuxième chapitre, intitulé « Les études françaises en Slovaquie face aux défis actuels de l'enseignement/apprentissage des langues », propose trois études consacrées à la didactique des langues étrangères et du FLE. Il ouvre sur celle de François Schmitt, « Authenticité et modélisation didactique dans l'enseignement du français langue étrangère », qui suit les procédés classiques de la recherche en didactique des langues consistant à évaluer la validité de notions méthodologiques par des études de terrain, ici les notions d'authenticité et de modélisation didactique issues de l'approche communicative à travers l'analyse de manuels de FLE, d'un programme scolaire de français et d'un référentiel.

Les études suivantes, qui se proposent de répondre à des besoins actuels liés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères issus des évolutions sociétales en cours, semblent davantage innover dans leurs démarches et leurs objectifs. Celle de Jana Pecníková, « Réflexion sur l'intégration des approches EMILE et MATIS dans l'enseignement secondaire bilingue – le cas du projet PROMISED », porte sur l'intégration des langues étrangères dans l'enseignement des sciences et des techniques à l'école secondaire à travers une réflexion sur la réception de la méthode EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) adaptée à l'enseignement des MATIS (Mathématiques, Arts, Technologie, Ingénierie et Sciences) par des enseignants de DNL (Disciplines Non Linguistiques) en Belgique, en Espagne et en Slovaquie. Le texte de Katarína Chovancová, « Enseigner le français en dehors de l'école à des enfants de parents bilingues », est quant à lui consacré à l'instruction à domicile, forme d'enseignement connaissant un succès croissant, et examine les modalités d'un apprentissage semi-formel du français dans le cadre familial à deux enfants d'âge scolaire.

Le troisième et dernier chapitre, « Les études françaises en Slovaquie au cœur des questions sociétales », présente un aperçu de le recherche slovaque en langue et culture françaises centrée sur des problématiques de terrain en adéquation avec les questions sociétales actuelles à travers trois études. La première, « Les toponymes slovaques et leur exonymisation vers le français : les Malá Fatra(s), la Malá Fatra ou les Petites/petites Fatras ? » de Zuzana Puchovská, est tournée vers les besoins touristiques de la Slovaquie destinés aux visiteurs francophones. Elle traite pour cela le cas de la traduction de toponymes slovaques en français dans des guides touristiques en examinant des exemples fautifs mettant en évidence toute la complexité de l'exonymisation qui affecte la

forme des mots modifiés à tous les niveaux. L'étude de Radovan Gura, « L'internationalisation de l'enseignement supérieur comme outil du *soft power* de la République française », propose une réflexion sur la langue et la culture comme instruments de pouvoir politique à travers le concept de *soft power*, ou puissance douce, appliqué au cas de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français et de ses modalités. Enfin, pour clore ce tableau de la recherche universitaire slovaque en langue et culture françaises, Mária Huraj Rošteková, dans son étude « De la recherche citoyenne à la mémoire publique : le rôle de la coopération franco-slovaque dans l'intégration du récit de Lisette », propose sa contribution à la mémoire collective européenne en développant le cas d'une résistante française en Slovaquie pendant la Seconde Guerre mondiale qui compte parmi les oubliées de l'histoire et dont l'action héroïque a été falsifiée pour des raisons idéologiques.

Bibliographie

Adami, H. (2020). *Enseigner le français aux adultes migrants.* Hachette FLE.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Cameron, D. (1992). *Feminism and Linguistic Theory*. Palgrave Macmillan.

Casanova, P. (1999). *La République mondiale des lettres*. Seuil.

Defays, J.-M., Delbart, A.-R. et Hammami, S. (2015). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette.

Feussi, V. (dir.) (2014). Pluralités linguistiques et culturelles : les tendances actuelles de la recherche en sociolinguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique 2014/1 n° 5*, 5-22.

Gefen, A. (2017). *Réparer le monde – La littérature française face au XXIe siècle.* Corti.

Gensburger, S. et Lefranc, S. (2017). *À quoi servent les politiques de mémoire ?* Presses de Sciences PO.

Herreras, J. C. (dir.) (2020). *Plurilinguisme, politique et citoyenneté*. Bookelis.

Lapaque, P., Freytag-Lauer, A. (2023). Renforcer l'apprentissage du français langue étrangère grâce à la didactique intégrée des langues : une nouvelle recherche empirique en Suisse. *LHUMAINE*, (2). https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-2/2957-renforcer-l-apprentissage-du-francais-langue-etrangere-grace-a-la-didactique-integree-des-langues-une-nouvelle-recherche-empirique-en-suisse

Latour, B. (2015). *Face à Gaïa*. La Découverte.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.

Morin, E. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Point.

Nora, P. (1984). *Les Lieux de mémoire*. Gallimard.

Pradeau, C. (2018). L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques. *Le Français dans le monde.Recherches et applications, 2018, 63*. 156-163.

Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, 2e série, vol. 7. 21-38.

Reiterer, S. (2009). Approche neurocognitive de l'acquisition de la langue seconde et du bilinguisme. Les facteurs en jeu dans l'acquisition de la L2 : apports de la neuro-imagerie. Dans M. Kail et al.

Apprentissage des langues, 327-342. https://books.openedition.org/editionscnrs/5973

Saïd, E. (1978). *Orientalism.* Pantheon Books.

Sauvage, J. et Auger, N. (2024). Se révolter pour comparer les langues : comprendre et dépasser les freins. *Didactique du FLES : Recherches et Pratiques Volume 3 Numéro 1*. https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1068

Schoentjes, P., Buekens, S. et Barontini, R. (dir.) (2022). *L'horizon écologique des fictions contemporaines.* Droz.

Serres, M. (1991). *Le Tiers-instruit*. Éditions François Bourrin.

Thomson Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 1024-1054.

CHAPITRE I

Les études françaises en Slovaquie vers une recherche littéraire renouvelée

Enjeux romanesques de l'interculturel au siècle des Lumières : l'usage du stéréotype de l'Espagnol dans le roman français du premier XVIII^e siècle

Andrea TUREKOVÁ

Parler de la rencontre des cultures à l'époque des Lumières revient à plonger dans une problématique extrêmement vaste et complexe. Notre propos se donne pour objectif de n'en examiner qu'un seul aspect, à savoir les relations littéraires franco-espagnoles. De ces relations, nous nous intéresserons à la présence des motifs espagnols ou, plus précisément, des stéréotypes liés à la nation espagnole, dans la littérature française, à travers la représentation des personnages espagnols, féminins et masculins, dans le roman français de la première moitié du XVIII^e siècle. Pour ce faire, nous proposerons d'examiner d'abord brièvement la notion de stéréotype et celle, en particulier, de stéréotype national tel qu'il est compris à l'époque des Lumières, en s'attardant sur l'image des Espagnols dans la littérature romanesque. Nous évoquerons ensuite quelques exemples de romans pour montrer la manière dont les auteurs de la première moitié du XVIII^e siècle exploitent le stéréotype lié au caractère espagnol, afin de donner une tournure dramatique, voire tragique, à leurs récits.

Les stéréotypes nationaux à l'époque des Lumières

Commençons par un bref rappel terminologique : le mot stéréotype est d'origine grecque, composé de l'adjectif *stéréos* et du substantif *typos*, signifiant « empreinte solide ». Il n'existe pas au XVIII^e siècle dans

l'acception que nous lui connaissons aujourd'hui ; en effet, ce terme ne fait son apparition dans la langue française qu'en 1796 (*Dictionnaire du CNRTL*, 2012) et renvoie d'abord strictement au domaine de l'imprimerie, désignant des « ouvrages imprimés avec des pages ou planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages » (*Dictionnaire de l'Académie française*, 1835).

C'est en 1922 que Walter Lippmann introduit, dans son ouvrage *Public Opinion*, la notion de stéréotype telle qu'elle s'est développée par la suite en sciences sociales : selon lui, les stéréotypes sont des « images dans notre tête », découlant d'un processus inhérent à notre perception du monde (Oustinoff, 2019). Suivant la tradition fondée par Lippmann et en accord avec la première acception du mot liée à la reproduction en série, les stéréotypes sont aujourd'hui compris comme des représentations collectives figées de l'Autre, qui sont souvent fondées sur une observation du réel mais sont déformées ensuite en une image réductrice puisque simplifiée, appliquée de manière générale à tous les membres d'un groupe donné (Amossy, 1989 ; Frank, 2000 ; Grandière, 2004). Depuis plusieurs décennies, les études sur les stéréotypes abondent ; les spécialistes s'intéressent à leurs multiples définitions et caractéristiques, à leurs modes de production, de transmission et de réception, à leur dimension historique et culturelle, etc. (Bertrand, 2004 ; Edrom et al., 2018 ; Geslot, 2018).

Dans la mesure où les stéréotypes jouent un rôle important dans la construction des identités sociales et politiques, il n'est pas surprenant que les représentations relatives aux peuples et nations soient parmi les plus courantes. Or, les stéréotypes nationaux ne sont pas une production de l'époque moderne ; si le mot est récent, le concept auquel il renvoie remonte à la Grèce antique et à la première formulation par Hippocrate de

la théorie des climats, théorie qui sera réactualisée à l'époque de la Renaissance puis reprise au siècle des Lumières, avec le succès que nous savons, par Montesquieu (Dubost, 1999).

Depuis l'Antiquité donc jusqu'aux Lumières, la comparaison des types nationaux jouit d'une grande fortune, sous des expressions différentes : on parle de la « propriété des gens » au XVI^e^ siècle, de l'« humeur des nations » au XVII^e^ ou enfin du « caractère des nations » au XVIII^e^ siècle (*ibidem*, p. 669). Il convient par ailleurs de préciser qu'à cette époque, les stéréotypes liés aux différentes nations ne possèdent pas de dimension ethniciste ; ils sont fondés principalement sur des caractérisations morales ou sur des aptitudes intellectuelles et techniques (Bertrand, 2004). Voici ce qu'en dit l'article « Caractère des nations » de *L'Encyclopédie*, rédigé par le chevalier de Jaucourt :

> Le *caractere* d'une nation consiste dans une certaine disposition habituelle de l'ame, qui est plus commune chez une nation que chez une autre, quoique cette disposition ne se rencontre pas dans tous les membres qui composent la nation : ainsi le *caractere* des François est la légereté, la gaieté, la sociabilité, l'amour de leurs rois & de la monarchie même, *&c.* (*Encyclopédie*, 1752, vol. II, p. 666)

Jaucourt suggère entre autres qu'il existe un lien entre le caractère d'une nation et le régime politique (Huchette, 2000, p. 98-99), mais ceci n'est pas notre propos. Nous nous intéresserons ici à cette « légèreté » devenue proverbiale, associée tant au caractère français en général qu'au XVIII^e^ siècle en particulier (Ganofsky – Perras, 2018). Dans cette perspective, deux nations sont traditionnellement mises en opposition aux Français : les Anglais et les Espagnols.

Le stéréotype de l'Anglais est celui qui domine au XVIII^e siècle, pour des raisons évidentes de l'admiration que vouent les Lumières françaises à l'Angleterre en matière de sciences, de politique, de religion ou de littérature, depuis les *Lettres philosophiques* (1734) de Voltaire. Le binôme Français/Anglais est en effet très porteur quant aux contradictions entre la sociabilité française et la misanthropie anglaise : en gros, les Anglais sont perçus comme excentriques, froids, enclins à la mélancolie, s'exprimant bizarrement et très peu (Gargett, 2002).

À la différence du stéréotype de l'Anglais qui se construit assez tardivement, en oscillant entre l'anglomanie et l'anglophobie au cours du XVIII^e siècle (Nordmann, 1984), celui de l'Espagnol fait partie des plus anciens et des plus ancrés dans l'imaginaire français. Les relations historiques conflictuelles entre la France et l'Espagne, depuis la rivalité entre Charles Quint et François I^er jusqu'aux guerres napoléoniennes et même au-delà (Hamon – Plasseraud, 2023, p. 109-134), contribuent à créer l'image de deux nations marquées par une antipathie naturelle. Ainsi l'ouvrage publié en 1617 par Carlos García sous le titre *La oposición y conjunción de los dos grandes Luminares de la Tierra o La Antipatía de Franceses y Españoles*, ou encore celui de La Mothe Le Vayer, toujours au XVII^e siècle, intitulé *De la contrariété d'humeurs qui se trouve entre certaines nations, et singulièrement entre la française et l'espagnole* (1662).

Au XVIII^e siècle, la légèreté française s'oppose quasi par définition à la gravité espagnole. À travers des articles de dictionnaires, des ouvrages érudits, des périodiques, de récits de voyages et bien sûr des œuvres de fiction, le même portrait de l'Espagnol se dessine presque toujours : un être grave, orgueilleux à l'excès, paresseux, superstitieux, jaloux, porté à la violence et à la vengeance, obsédé par la pointe d'honneur et ayant une

grande facilité à donner la mort (Herrero et Vazquez, 1993 ; Herrero, 1997 ; Dubost, 1999).

En littérature, et plus particulièrement dans les romans, les personnages d'origine espagnole sont habituellement associés à un certain comportement amoureux. À part les caractéristiques déjà mentionnées, les théoriciens du genre évoquent l'enfermement, l'interdit, ou encore le mystère : selon Daniel Huet, les femmes espagnoles « sont séparées des hommes par tant d'obstacles, qu'on les voit peu, et qu'on ne leur parle presque jamais » (2004 [1671], p. 528) ; Lenglet-Dufresnoy parle du « peu de liberté qu'ils ont à faire l'amour [faire la cour] » (1734, p. 312) ; Boyer d'Argens, en précisant qu'un auteur doit se tenir aux usages de la nation qu'il choisit pour son récit, donne l'exemple de l'Espagne où « l'amour ne se fait point […] de plein pied comme chez nous, il faut un certain air de mystère, qui est pour parler ainsi, le caractère national » (1739, p. 42).

Dans l'imaginaire romanesque, la légèreté de la galanterie française se trouve ainsi souvent en confrontation avec la gravité de la passion espagnole. Or, le recours aux personnages espagnols, féminins et masculins, relève moins d'un véritable intérêt des romanciers pour les mœurs espagnoles (l'Espagne dans les romans du XVIII^{e} n'étant le plus souvent qu'une France déguisée, à l'exemple du *Diable boiteux* de Lesage) que d'une stratégie narrative servant à l'évocation d'un univers passionnel tragique. C'est ce que nous tenterons de montrer à travers trois exemples de romans appartenant à la première moitié du XVIII^{e} siècle : les *Mémoires et Aventures d'un Homme de qualité* (1728-1731) de l'abbé Prévost, les *Mémoires du comte de Comminge* (1735) d'Alexandrine de Tencin et enfin *Les Confessions du comte de **** (1741) de Charles Duclos.

L'usage du stéréotype de l'Espagnol dans la fiction romanesque

L'Espagne occupe une place relativement importante dans l'intrigue des *Mémoires et Aventures d'un Homme de qualité*, premier roman de l'abbé Prévost : en effet, c'est par un « épisode espagnol » – correspondant aux tomes III et IV – que s'ouvre la suite des aventures du héros-narrateur. Celui-ci devient le précepteur du jeune marquis de Rosemont, qu'il accompagnera dans ses voyages à travers l'Europe. L'apprentissage du jeune homme commencera par un long séjour en Espagne durant lequel il tombera amoureux d'une certaine doña Diana. L'issue de cette histoire d'amour sera tragique ; pour l'amener, Prévost fait appel à l'image stéréotypée de l'Espagne et des Espagnols.

Ainsi, l'un des usages typiquement espagnols en matière d'amour est celle des sérénades nocturnes ; aussi le héros se trouve-t-il toutes les nuits sous les fenêtres de sa bien-aimée. Or, un soir, par esprit de galanterie, le jeune marquis a l'idée de jouer une sérénade non seulement pour doña Diana, mais également pour sa meilleure amie, doña Elisa. La galanterie française est mal comprise par la jalousie espagnole : l'amoureux de doña Elisa tombe l'épée à la main sur le marquis et celui-ci, en se défendant, le tue. La mère de l'Espagnol imagine alors une terrible vengeance, faisant enlever et séquestrer doña Diana. Au moment où le héros arrive au secours de sa maîtresse, une scène horrible s'ouvre devant ses yeux :

Nous entrâmes, et le premier objet qui nous frappa, nous rendit immobiles, et glaça notre sang jusqu'au fond de nos veines. La vieille Donna de Pastrino était assise auprès d'une fenêtre ; Donna Diana était à genoux à ses

pieds, le sein découvert, et cette horrible femme lui tenait la pointe d'un poignard appuyé sur la gorge. (Prévost, 1731, p. 13)

Prévost accentue le côté sanglant de la scène : doña de Pastrino enfonce le poignard dans le sein de doña Diana, se jette sur le marquis de Rosemont pour le tuer également, mais est arrêtée dans son élan par le père et les frères de doña Diana qui la massacrent. Et le narrateur de commenter :

Qu'on s'imagine si l'on peut toute l'horreur d'un tel spectacle. Trois corps étendus dans des ruisseaux de sang, mon cher Marquis entre mes bras sans mouvement et sans connaissance, Dom Diego qui s'arrachait les cheveux auprès de sa fille, et perçait l'air de ses cris, ses trois fils qui tâchaient d'arrêter le sang de leur trop malheureuse sœur, et tous les autres spectateurs dans un trouble qui ne leur permettait pas même de penser à nous secourir. (Prévost, 1731, p. 18-19)

Cette accumulation d'horreur tient, d'une part, au cliché lié au caractère espagnol de l'autre, au pathos typique du romanesque prévostien. L'éducation sentimentale du marquis de Rosemont passe d'abord par l'expérience douloureuse de la passion : en effet, pour imaginer une histoire tragique teinté de violence et de vengeance, le cadre espagnol répondait le mieux au projet du romancier.

Le deuxième roman que nous prendrons pour exemple – les *Mémoires du comte de Comminge* d'Alexandrine de Tencin – ne traite pas spécifiquement une thématique espagnole, mais, comme on va le voir, la romancière a recours aux stéréotypes liés au caractère espagnol pour donner un coloris tragique à son intrigue. Le roman raconte l'histoire de deux amoureux séparés par la haine entre leurs familles. Le jeune homme

se trouve emprisonné par son propre père et la jeune femme, pour faire libérer son amant, se sacrifie et épouse un autre, un certain marquis de Bénavidès. Ce dernier est connu pour « l'extrême bizarrerie de son humeur » (Tencin, 1996 [1735], p. 52), à savoir une jalousie excessive. À aucun endroit du roman, la nationalité du marquis n'est mentionnée explicitement, mais son patronyme laisse clairement entendre qu'il a des racines espagnoles. De toute évidence, la romancière, en créant son personnage de mari jaloux, estime que la jalousie est un trait de caractère typiquement espagnol.

Or, la jalousie espagnole est non seulement excessive, elle est aussi meurtrière. Telle sera la conséquence de l'esprit léger du comte de Comminge qui, poussé par le désir de revoir Adélaïde, s'introduit sous déguisement dans le château du marquis de Bénavidès, où la jeune femme vit enfermée et étroitement surveillée. Comme le lecteur s'y attend, les amants seront surpris par le mari :

> […] Bénavidès ouvrit tout d'un coup la porte de la chambre ; il ne me vit plutôt aux genoux de sa femme que, venant à elle l'épée à la main : Tu mourras, perfide, s'écria-t-il. Il l'aurait tuée infailliblement, si je ne me fusse jeté au-devant d'elle. (Tencin, 1996 [1735], p. 64)

Le marquis de Bénavidès est blessé lors du duel, le comte de Comminge réussit à s'enfuir et Adélaïde, fidèle à son devoir, reste auprès de son mari pour le soigner, malgré le traitement violent auquel elle doit s'attendre de sa part. En effet, peu de temps après, Comminge reçoit la nouvelle du décès d'Adélaïde. Il se retire alors dans un monastère où il vit dans le souvenir d'Adélaïde jusqu'au jour où, assistant à la confession publique d'un moine mourant, il apprend que c'est Adélaïde elle-même

qui parle : son mari l'ayant séquestrée et fait passer pour morte, elle n'a pu s'échapper qu'après le décès de celui-ci. Le hasard l'a conduite au même monastère, où elle est entrée sous déguisement pour y vivre clandestinement aux côtés de l'homme qu'elle aimait. Après avoir perdu Adélaïde une seconde fois, le comte de Comminge se retire définitivement dans un ermitage.

Madame de Tencin peut sans doute être considérée comme héritière des procédés romanesques de l'abbé Prévost, fondés sur de multiples rebondissements et l'exacerbation des sentiments. Dans ce sens, l'introduction d'un personnage d'origine espagnole, à travers la figure d'un mari dont la jalousie maladive et la violence brutale vont jusqu'à la séquestration et la fausse annonce de la mort de sa femme, n'a pas pour objectif d'exploiter la spécificité du caractère espagnol, mais d'utiliser ce stéréotype pour créer un univers passionnel tragique où l'amour, tout innocent qu'il soit, est soumis à la fatalité du malheur.

Avec le troisième roman appartenant à la période choisie – *Les Confessions du comte de **** de Charles Duclos – nous passons de la sensibilité au libertinage. L'éducation sentimentale du comte respire la légèreté : dans une succession rapide de portraits féminins, le héros élabore une sorte d'étude sociologique et morale, mais aussi vaguement interculturelle, à travers ses expériences amoureuses à l'étranger. En effet, sa première aventure en dehors de la France amène le héros, officier de régiment, en Espagne. Un soir, il est abordé par une femme en capuche qui lui donne un rendez-vous mystérieux : « Seigneur cavalier, me dit-elle, une dame voudrait avoir une conversation avec vous ; trouvez-vous demain à onze heures dans la grande église » (Duclos, 1992 [1741], p. 39). À l'église, le comte reçoit les instructions pour un autre lieu de rencontre ; au moment venu, la même femme encapuchonnée le fait monter dans une

calèche et lui explique que sa maîtresse, doña Antonia, est amoureuse de lui. La duègne introduit alors le comte dans un lieu secret où il est déjà attendu par la belle Espagnole. Après la nuit et toute la journée suivante passées dans les plaisirs, le comte est renvoyé dans la même calèche, avec le même mystère. L'expérience amoureuse du jeune Français en Espagne répond donc à toutes les idées stéréotypées sur les femmes espagnoles : étroitement surveillées par leurs maris, elles nourrissent en secret leur imagination ardente, aidées dans leurs projets par leurs vieilles duègnes dévouées. La passion est alors entourée d'un air de mystère, auquel contribue cette autre habitude espagnole de se couvrir de la tête aux pieds de capuches et de manteaux. La suite des amours du comte et de doña Antonia n'est pas moins stéréotypée : les amants sont surpris par le mari, dans une scène qui fait penser à celle des *Mémoires du comte de Comminge* :

> Dans l'instant même on enfonça la porte, et je vis entrer un homme transporté de fureur et suivi de deux valets armés ; il tenait son épée d'une main et de l'autre un poignard. Il se jeta si promptement sur Antonia, que je ne pus l'empêcher de lui porter deux coups qui la firent tomber à mes pieds […]. (Duclos, 1992 [1741], p. 44)

Le comte doit quitter la ville pour échapper à la vengeance du mari. Croyant Antonia morte de ses blessures, il garde en souvenir un paquet qu'elle lui avait fait parvenir en signe d'adieu : « j'y trouvai son portrait et une lettre […], et ce qui me fit toujours reconnaître le caractère espagnol, fut d'y trouver une relique de saint Antoine de Pade » (Duclos, 1992 [1741], p. 46). Ce rapport particulièrement espagnol à la religion se confirme lorsque le héros apprend que doña Antonia est toujours en vie,

mais qu'elle avait décidé de passer le reste de ses jours dans un couvent. Et le comte de conclure, en pensant à ses aventures amoureuses à l'étranger : « Je fis une sérieuse réflexion sur les femmes et sur moi-même. Je compris […] que je devais reprendre les mœurs de ma patrie, et me borner à la légèreté et à la galanterie française » (Duclos, 1992 [1741], p. 64).

La complexité et la richesse des relations historiques, culturelles et littéraires entre la France et l'Espagne ne sauraient être appréhendées sur l'espace restreint des quelques pages de cette contribution. Nous nous sommes intéressée ici à un aspect très précis de ces relations, à savoir la représentation des personnages espagnols, féminins et masculins, dans la fiction romanesque française du premier XVIII^{e} siècle. Comme nous avons pu le voir, cette représentation correspond aux stéréotypes liés au caractère grave de la nation espagnole, tel qu'il est vu et mis en opposition avec le caractère léger des Français : les personnages d'origine espagnole sont décrits comme des êtres passionnés, jaloux, facilement portés à la violence et à la vengeance. Chez l'abbé Prévost, le cadre espagnol est choisi pour la mise en place d'une intrigue passionnelle et tragique ; chez Alexandrine de Tencin, la violence d'une jalousie obsessionnelle est attribuée à un mari dont les origines sont espagnoles ; chez Charles Duclos, enfin, la passion espagnole est représentée au féminin, montrant les Espagnoles déterminées à braver les obstacles, obligées de se tenir cachées mais jouant d'autant mieux la carte du mystère. Dans aucun cas, cependant, ces romans ne prétendent être une sonde dans la culture espagnole ; à l'époque des Lumières, l'image de l'Autre sert en général de miroir à soi-même (ne citons qu'un seul exemple, canonique, des *Lettres persanes* de Montesquieu). Dans cette perspective, l'introduction des

personnages espagnols participe au développement de la problématique héritée du siècle précédent et chère aux romanciers du premier XVIII^{e} siècle, celle des représentations des passions.

Bibliographie

Amossy, R. (1989). La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine. *Littérature*, *73*, 29-46. https://doi.org/10.3406/litt.1989.1473

Bertrand, G. (2004) Le discours des voyageurs. Quelques éléments pour une approche comparative des stéréotypes sur les peuples dans l'Europe des Lumières. Dans M. Grandière et M. Molin (dir.), *Le stéréotype, outil de régulation sociale* (p. 245-260). Presses Universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.21018

Boyer d'Argens, J. B. (1739). *Lectures amusantes, ou les Délassements de l'esprit, avec un Discours sur les nouvelles.* Chez Adrien Moetjen. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bd6t5783883j

Dictionnaire de l'Académie française. (1835). Article : « Stéréotype » https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S2899

Dictionnaire du CNRTL. (2012). Article : « Stéréotype » https://www.cnrtl.fr/definition/st%C3%A9r%C3%A9otype

Dubost, J.-F. (1999). Les stéréotypes nationaux à l'époque moderne (vers 1500 – vers 1800). *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, *111* (2), 667-682. https://doi.org/10.3406/mefr.1999.4663

Duclos, Ch. (1992 [1741]). *Les Confessions du comte de ****. Desjonquères.

Edrom, J., Guérin, R., Griot, W., Smolovic, K. et Villard, F. (2018). Pour un usage du stéréotype en Histoire. Hypothèses, 21(1), 93-102. https://doi.org/10.3917/hyp.171.0093

Encyclopédie. (1752). Article : « Caractère des nations ». https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S2899

Frank, R. (2000). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Dans J.-N. Jeanneney (dir.), *Une idée fausse est un fait vrai. Les stéréotypes nationaux en Europe* (p. 17-26). Éditions Odile Jacob.

Ganofsky, M. et Perras, J.-A. (dir.) (2019). *Le Siècle de la légèreté. Émergences d'un paradigme du dix-huitième siècle français*. Liverpool University Press.

Gargett, G. (2002). Perception des Anglais et des Irlandais dans la littérature française à l'époque des Lumières. *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, *54*, 211-231. https://doi.org/10.3406/caief.2002.1460

Geslot, J.-Ch. (2018). Stéréotypes et histoire culturelle. *Hypothèses*, *21*(1), 163-176. https://doi.org/10.3917/hyp.171.0163

Grandière, M. (2004). Introduction. La notion de stéréotype. Dans M. Grandière et M. Molin (dir.), *Le stéréotype, outil de régulation sociale* (p. 7-12). Presses Universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.20998

Hamon, P. et Plasseraud, Y. (2023). Chapitre III. L'Espagne vue de la France. Dans *... Et merde pour le roi d'Angleterre*. Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/13maw

Herrero, I. et Vazquez, L. (1993). Types nationaux européens dans des œuvres de fiction françaises (1750-1789). *Dix-huitième siècle*, *25*, 115-127. https://doi.org/10.3406/dhs.1993.1914

Herrero, I. (1997). *Castizo* ou *afrancesado*. L'Espagnol du XVIIIe siècle vu par un voyageur français : Jean-François Bourgoin. Dans A. Montandon (dir.), *L'Europe des politesses et le caractère des nations* (p. 141-152). Athropos.

Huchette, J. (2000). La « gaieté française » ou la question du caractère national dans la définition du rire de L'Esprit des Lois à De la Littérature. *Dix-huitième siècle*, *32*, 97-109. https://doi.org/10.3406/dhs.2000.2341

Huet, P. D. (2004 [1670]). Traité de l'origine des romans*.* Dans C. Esmein (dir.), *Poétiques du roman* (p. 359-535). Champion.

Lenglet-Dufresnoy, N. (1734). *De l'usage des romans*. Chez la Veuve de Poilras, à la Vérité sans fard. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1115745.image

Nordmann, C. (1984). Anglomanie et anglophobie en France au XVIIIe siècle. *Revue du Nord*, *66* (261-262), 787-803. https://doi.org/10.3406/rnord.1984.4047

Oustinoff, M. (2019). Les avatars du stéréotype depuis Walter Lippmann. *Hermès. La Revue*, *83*(1), 48-53. https://doi.org/10.3917/herm.083.0048

Prévost, F.-A. (1731). *Mémoires et Aventures d'un homme de qualité qui s'est retiré du monde. Tome troisième.* Aux dépens de la Compagnie. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9612638p?rk=64378;0

Tencin de, A. (1996 [1735]). *Mémoires du comte de Comminge.* Desjonquères.

Enseigner et promouvoir la littérature française et francophone : un défi constant à relever

Monika ZÁZRIVCOVÁ

À l'ère du « règne de l'image » et de la quête omniprésente d'utilité où les statistiques confirment une baisse de l'intérêt pour la lecture chez les jeunes qui passent en moyenne dix fois plus de temps devant des écrans (réseaux sociaux, vidéos sur Tik Tok, Netflix...) que sur des livres, si enseigner la littérature peut paraître de plus en plus difficile, c'est aussi une tâche de plus en plus passionnante, perçue comme un défi qui ne cesse de pousser l'enseignant à explorer de nouvelles pistes pour encourager les étudiants à lire et réfléchir sur ce qu'ils lisent et à partager leur expérience de lecture. Il faut donc réactualiser constamment les approches pédagogiques pour susciter et maintenir l'intérêt des étudiants pour la lecture des textes littéraires de qualité.

L'une des voies possibles pour satisfaire à ces exigences est de participer au projet *Le Choix Goncourt des étudiants* organisé dans de nombreux pays, notamment en Slovaquie. Ce projet permet aux enseignants et aux étudiants de découvrir des œuvres francophones contemporaines de qualité abordant des thématiques intéressantes et variées couvrant un large spectre d'expériences humaines, allant de sujets universels à des questions sociétales spécifiques, et développant une langue créative et des structures narratives innovantes. À partir de passages choisis des œuvres sélectionnées, d'interviews de leurs auteurs/autrices et d'extraits tirés de commentaires de critiques littéraires, nous proposons une approche renouvelée des cours de

littérature consistant, d'abord, à familiariser les étudiants avec certaines notions de base de la théorie littéraire pour, ensuite, mieux les amener à comprendre, analyser, comparer et interpréter les textes lus. La présente contribution présentera cette approche fondée sur l'intégration des œuvres finalistes du Prix Goncourt 2023, 2024 et 2025 dans les cours universitaires de littérature française destinés à des étudiants de Slovaquie en montrant la pertinence de cette approche de l'enseignement littéraire.

Les finalistes du Prix Goncourt au service de la théorie littéraire

Une première notion dont le Choix Goncourt nous a facilité l'abord en classe, est celle de genre romanesque. Partant de la notion de pacte de lecture (pacte autobiographique et pacte de fiction), nous avons montré aux étudiants qu'en dehors de ce qu'on appelle le genre romanesque pur (où l'auteur respecte des codes conventionnels d'un genre littéraire donné, par exemple de celui du roman réaliste, du roman policier ou du roman historique), il existe aussi les genres romanesques hybrides qui mélangent les codes, les styles ou les registres afin de créer de nouvelles formes narratives. Or, le Prix Goncourt, destiné depuis sa création en 1903 aux œuvres francophones de fiction, s'est justement ouvert depuis 2023 (avec la nomination du roman *Triste tigre* de N. Sinno) aux récits hybrides où ne domine plus l'imaginaire et qui se tournent vers le réel, vers l'expérience vécue de leurs auteurs et autrices.

Le livre de N. Sinno *Triste tigre* (2023) a été qualifié par la critique littéraire de « non-fiction narrative d'inspiration autobiographique » qui mélange le récit, le témoignage et l'essai. Il s'agit d'un texte à la fois narratif et spéculatif, constamment à la frontière entre raconter et penser. Dans

une interview, l'autrice présente l'objectif de son projet littéraire par les mots suivants :

Ce que je souhaite avec ce texte, c'est pas raconter. Je ne le considère pas comme un récit, ni comme un roman. Ça vient de mon histoire, ça vient de ce que j'ai vécu quand j'étais enfant – d'être victime de viol de la part de mon beau-père. Effectivement, je raconte en partie cette histoire, mais le livre, il n'est pas conçu comme le récit de cette histoire. C'est très différent. Aujourd'hui je suis contente qu'on reçoit mon livre comme un objet littéraire avant tout. Ce que je souhaitais faire, c'est d'amener mon lecteur pas dans mon histoire, mais dans ma tête. Alors, la non-fiction, c'est des outils, comme les autres, et j'avais besoin de beaucoup de choses, parce que dans une tête, quand on réfléchit à un sujet, on ne réfléchit ni sous forme de fiction, ni sous forme de citation.[1]

Les souvenirs de l'horreur vécue par l'autrice se lient sans cesse à d'autre éléments : d'autres histoires, d'autres auteurs. L'autrice montre ainsi les conséquences que son vécu a pu avoir sur le cours de son existence, sur ses relations avec les autres (avec ses amis, avec sa fille, avec son conjoint) et aussi sur sa place même dans la société. Par cette structure narrative singulière, fragmentaire (loin du récit linéaire), par une approche à la fois intime et distanciée, N. Sinno parvient à rendre son expérience universelle, invitant à une lecture qui dépasse le cadre de l'autobiographie pour toucher à l'essentiel : la condition humaine face à la souffrance. Pour atteindre cet effet de lecture, elle opte aussi pour une voix narrative spécifique à la première personne du singulier qu'elle-même caractérise de façon suivante :

[1] *« Triste tigre » de Neige Sinno– Autopsie d'un inceste*. Interview avec N. Sinno dans *La grande librairie* (le 20 septembre 2023).

Ami lecteur, amie lectrice, ma semblable, ma sœur, voici donc un aveu que je me dois de te faire, (...) prend garde à mes propos, ils avanceront toujours masqués. Ne prends pas ce texte dans son ensemble pour une confession. Il n'y a pas de journal intime, pas de sincérité possible, pas de mensonge non plus. Mon espace à moi n'est pas dans ces lignes, il n'existe qu'au-dedans. (Sinno, 2023, p. 52).

Je me demande s'il faut que je dise « je », que je fasse que cette petite fille soit en même temps moi qui ai aujourd'hui 44 ans. Peut-être que je peux dire « elle », la petite fille. Je ne sais pas ce qui est mieux pour vous. C'est peut-être plus réaliste que je dise « elle ». Pour moi évidemment c'est « moi », je ne ressens pas cette inquiétante étrangeté dont parlent certains auteurs qui se confrontent aux photos de leur passé, puisque je n'en suis jamais sortie. C'est toujours au présent. C'est moi, c'est maintenant. (Sinno, 2023, p. 61).

Cette réflexion de N. Sinno à propos de son livre de non-fiction et de son choix de la voix narrative en « je » nous permet de voir que le projet de l'autrice n'est pas (si on pense au pacte de lecture) de se confesser pour nous persuader de sa propre vérité subjective, mais plutôt d'aller du personnel vers quelque chose d'universel sans généraliser.

Un autre exemple, parmi les quatre finalistes de l'année 2025 du *Prix Goncourt*, pouvant servir d'ouverture aux récits autres que purement imaginaires est *Kolkhoze* d'Emmanuel Carrère. Quant au genre, il s'agit ici du récit familial que l'auteur lui-même a voulu écrire « sous le signe de la piété filiale » (Carrère, 2025, p. 64). Le choix de ce genre confirme ce qu'E. Carrère a déjà avoué dans différentes interviews – qu'il a successivement quitté le terrain de la pure fiction pour aller vers le réel :

Je ne fais plus de fiction. Je ne suis plus romancier. Même si je continue à écrire en utilisant toutes les ressources et les techniques du roman simplement

sur les objets qui ne relèvent pas de la fiction. Quand on vieillit, on est de plus en plus attiré par cette dimension intergénérationnelle.[2]

Dans *Kolkhoze*, il raconte l'histoire de sa famille et, plus particulièrement, celle de sa mère, l'historienne et académicienne Hélène Carrère d'Encausse, morte en 2023. Il propose au lecteur son portrait à la fois impitoyable et aimant, la peint en épouse dominatrice, en mère attentionnée et en intellectuelle qui s'est parfois égarée à cause de son intérêt durable et passionné pour le pays natal de sa mère Nathalie – la Russie. En retraçant l'ascension spectaculaire de cette femme influente, fille d'un émigré géorgien et d'une aristocrate tsariste russe exilée en France après la révolution bolchevique, E. Carrère, avec son inégalable talent de conteur et son art de la digression, raconte aussi dans son livre le XX^e^ et XXI^e^ siècle et surtout l'histoire de l'impérialisme russe. *Kolkhoze* devient donc une fresque à la fois intime et historique, débordant de personnages hors normes, d'anecdotes tragiques et tendres, de reportages en Ukraine, en Russie et en Géorgie qu'E. Carrère a été censé mener en tant que journaliste. Ce livre peut donc servir à l'enseignant(e) de littérature de sorte de tremplin pour pouvoir parler avec les étudiants des objectifs possibles de l'écriture du genre appelé le récit familial.

Dans ce livre, E. Carrère propose aussi une réflexion de l'écrivain sur sa propre création littéraire. Dans le chapitre intitulé « L'autre petit Nicolas » (d'après le héros de son livre *La classe de neige)*, Carrère parle de sa propre perception de la notion de récit (notion à introduire au cours consacré au pacte de lecture et aux caractéristiques des genres) :

[2] *Emmanuel Carrère– De la fiction à l'écriture du réel.* Interview avec E. Carrère dans *La Grande librairie*. (octobre 2025).

Avant la parution, j'ai demandé à ce que le sous-titre ne soit pas « roman » mais « récit ». Paul, mon éditeur, me disait : « Tu ne peux pas mettre ça : "récit", ça veut dire que c'est une histoire vraie. » Avec une mauvaise foi têtue, je répondais que « récit », pour moi, cela voulait seulement dire un roman court, une sorte de longue nouvelle. Je n'en démordais pas. Je l'ai emporté : *La Classe de neige* se présente donc comme un récit, c'est-à-dire une histoire vraie, et d'une certaine façon j'avais raison. La preuve : Jean-Claude Romand, après l'avoir lu, m'a dit que ça l'avait touché parce que c'était le récit exact de son enfance. Je suis sûr que, sur ce point, il ne mentait pas (Carrère, 2025, p. 168).

Une autre approche possible permettant de tirer parti du Choix Goncourt en cours de littérature consiste à procéder au relevé des adjectifs ou expressions évaluatifs mélioratifs employés par les médias pour commenter les livres sélectionnés, autant au niveau de la fiction qu'à celui de la narration, et à demander ensuite aux étudiants de justifier leurs propres choix. Les étudiants et l'enseignant(e) peuvent, par exemple, débattre sur les qualificatifs suivants attribués au livre de N. Sinno : « extrêmement fort ; exceptionnel ; bouleversant ; déroutant ; hybride ; hors norme ; complexe ; sincère et honnête ; audacieux ; profond ; délicat ; philosophique ; un livre d'utilité publique et d'une pédagogie infinie ». Dans le même ordre d'idées, les étudiants peuvent aussi s'interroger sur les raisons qui ont amené à considérer le roman *Veiller sur elle* de J.-B. Andrea, lauréat du Prix Goncourt 2023, comme

un roman populaire au sens noble du terme ; l'exemple de la littérature populaire de qualité ; un livre qui impressionne par sa puissance romanesque ; un grand souffle romanesque ; un livre émouvant et captivant ; un roman subtil, envoûtant ; une fresque à l'italienne aux accents néoréalistes et fantastiques,

nourries des archétypes de la littérature romantique ; un roman plein de fougue et d'éclat, habité par la grâce et la beauté ».

Du point de vue de la théorie littéraire, s'ouvre ainsi une voie invitant à réfléchir sur la signification des adjectifs « populaire » et « romanesque » liés à la notion de roman.

Les livres nominés au *Prix Goncourt* nous ont aussi permis de faire réfléchir les étudiants sur le rôle de la littérature dans ce monde liquide, chaotique, habité par les peurs, les angoisses et les menaces de différentes sortes. Grâce aux romans *Houris* (2024) de K. Daoud et *Jacaranda* (2024) de G. Faye, nous avons abouti à assigner un rôle très important à la littérature qui est, entre autres, de rompre le silence (par exemple, celui imposé au peuple algérien par le régime sur les événements de la guerre civile dans les années 1992-2002, au nom de la « Loi sur la réconciliation nationale » instaurée par l'État algérien) ou bien de donner la voix à celles et ceux qui ne l'ont pas pour différentes raisons (par exemple, à cause des traumatismes profonds et durables entraînés par la survie à un génocide). La réflexion sur ce rôle de la littérature nous a aussi amenée à la question de l'engagement de la littérature. Cette question est particulièrement liée au roman *Houris* à propos duquel son auteur K. Daoud a été accusé d'avoir utilisé, sans son accord, l'histoire d'une rescapée de la « décennie noire » de l'Algérie pour nourrir son roman. Cette affaire interroge, en effet, sur la liberté de création artistique et son affranchissement du respect de la vie privée au nom de l'intérêt général, thème fructueux de discussion pour la classe.

Comparer des contextes historiques et culturels différents

Le travail en cours de littérature sur les romans nominés au Prix Goncourt invitait aussi les étudiants à s'interroger sur les liens de ces œuvres avec le contexte historique, politique, économique ou social slovaque à travers les thématiques, les événements du récit, les situations ou les personnages. Comme exemple de mise en parallèle des ouvrages étudiés avec l'environnement slovaque actuel, nous proposons l'extrait suivant de l'argumentaire de l'une de nos étudiantes en faveur du livre *Houris* de K. Daoud en vue de sa présentation lors de la rencontre finale de Bratislava où le jury étudiant procède au choix Goncourt de la Slovaquie, c'est-à-dire à la sélection de son lauréat parmi les quatre finalistes du Prix Goncourt :

Le livre traite de thèmes universels qui nous touchent toutes et tous – les hommes, les femmes, les plus âgés, les jeunes, les croyants, les athées. Ces thèmes sont liés aux questions autour de la liberté individuelle, de la mémoire et l'oubli, de l'injustice liée aux lois terrestres et divines, du besoin de prendre la parole, de la société patriarcale qui contrôle les femmes (leur apparence, sexualité, liberté, droits, comportement, l'accès à l'avortement, etc.), de l'hypocrisie religieuse, des traditions oppressives, de l'amour maternelle et conjugale, de souffrances et misère de l'homme marquée par les conflits, la guerre, la haine et la violence. En lisant cette œuvre, nous avons pensé aussi à certaines ressemblances entre la vie en Algérie et la vie en Slovaquie. Dans notre pays, on parle aussi peu de certains chapitres de notre histoire nationale ombrageuse, comme par exemple de celui de l'État slovaque qui a collaboré avec l'Allemagne nazi au cours de la Deuxième Guerre mondiale, ou bien de l'époque du communisme pendant laquelle il y avait une censure forte, une police secrète, la prison ou bien la peine de mort pour les opposants au régime. Aujourd'hui, de nombreuses femmes actives dans la sphère publique, sociologues et journalistes mettent en évidence la persistance de

formes de discrimination à l'égard des femmes (de discours haineux, de menaces en ligne, etc.). Outre les femmes politiques (certaines députées sont notamment exposées à des interactions verbales jugées inappropriées), cela concerne également les journalistes, les militantes de la société civile, les artistes et les chercheuses. Cela dissuade considérablement les femmes de s'impliquer dans la vie publique. La présidente slovaque Zuzana Čaputová a clairement souligné cet état de fait lors du colloque intitulé « Les femmes dans la vie publique »[3], organisé par la vice-présidente de la Commission européenne (CE) Věra Jourová à Bruxelles en 2024.[4]

Découvrir les œuvres classiques à travers la littérature contemporaine

Comme dernier exemple d'approche possible pour susciter l'intérêt des étudiants pour la lecture, nous proposons la mise en parallèle des œuvres classiques avec les œuvres contemporaines, dans la mesure où certains ouvrages actuels proposent une réception spécifique de ces œuvres canoniques. Nous sommes persuadée que cette approche peut rendre un grand service aux classiques souvent considérés par les jeunes comme « désuets » en raison de leur style littéraire, de leurs thèmes dépassés ou de leur approche datée, même si beaucoup restent incontournables. À titre d'exemple, nous proposons d'aborder l'analyse du fameux cycle romanesque de M. Proust *À la recherche de temps perdu* par la lecture préliminaire de l'œuvre *Proust, roman familial* de Laure Murat. D'ascendance aristocratique, L. Murat y examine son milieu familial à travers le cycle romanesque de M. Proust dont certains personnages

[3] *Zuzana Čaputová hovorila v Bruseli o útokoch na ženy vo verejnom živote.*
[4] Extrait de l'argumentaire d'une étudiante en faveur du roman *Houris* de K. Daoud présenté lors de la finale du Choix Goncourt de Slovaquie 2025.

figurent dans la généalogie de l'autrice. Cela lui a permis de comprendre les mécanismes comportementaux de sa famille aristocratique et, finalement, de se distancier d'elle, ce qui est souvent une décision difficile à prendre mais parfois nécessaire pour protéger son bien-être et (re)définir son identité. L'autrice avoue que « l'autre titre de ce livre pourrait être Comment Proust a changé ma vie »[5]. Les derniers mots du livre sont, d'ailleurs, les suivants : « Il ne serait pas exagéré de dire que Proust m'a sauvée » (Murat, 2023, p. 218). Il l'a sauvée, tout d'abord, de l'enfermement car son expérience vécue était plutôt douloureuse. Elle a en effet passé sa jeunesse dans un monde proustien, aristocratique, muséal et figé :

> Les murs entre lesquels elle a grandi, les objets qui peuplaient les salons parisiens et ceux du château familial, la position haute et dominante de celui-ci, tout dessinait un environnement matériel qui oppresse et isole. Son esprit, sa sensibilité, son homosexualité ont fait que cet isolement était pour elle une sorte de prison (Dutheil de la Rochère, 2023).

L'autrice elle-même explique que Proust lui a ouvert les yeux sur les modalités du milieu aristocratique, sur sa façon de fonctionner, son hypocrisie, sur le mensonge social et la grande cruauté de cet univers qu'elle décrit comme « l'univers de formes vides » (Murat, 2023, p. 20) :

> L'aristocratie est un milieu minuscule, très endogame (les gens se marient entre eux) et très obsédé par la forme, par les manières et par la représentation, notamment par la représentation de soi-même. C'est-à-dire qu'il n'y a rien de plus aliéné que l'aristocrate dans le sens où l'aristocrate passe son

[5] *Laure Murat– Proust : roman familial.* Librairie Mollat. (Rentrée littéraire 2023).

temps à jouer l'aristocrate (même quand il dort, tout le temps). C'est un théâtre qui ne ferme jamais.[6]

D'après L. Murat, le narrateur de Proust explique de façon excellente à quel point on se fait des idées sur l'aristocratie qui n'est au fond qu'un monde assez pauvre. C'était sa première grande révélation qu'elle a eu grâce à la lecture de Proust : « Il a expliqué, mieux que je pouvais le faire, ce que j'étais en train de vivre »[7]. La deuxième révélation est d'ordre plus intime. Cette révélation, l'autrice l'a eue vers l'âge de 25 ans quand elle a annoncé à sa famille qu'elle vivait avec une femme. Cette confession lui a valu d'être exclue de sa famille aristocratique de façon unanime et très durable.

Ce petit événement qui n'a pas grand intérêt devient beaucoup plus intéressant quand on lit Proust, puisque là encore, quand je l'ai relu à cette époque-là, il m'a appris la deuxième chose, très intéressante, il m'a révélé les stratégies d'exclusion de ce milieu par rapport aux homosexuels d'une part, et d'autre part, en faisant des homosexuels des sujets à part entière, il faisait passer « l'homosexuel » du sujet minoritaire au sujet universel. Et pour moi, ça a été comme une sorte de réintégration dans l'humanité.[8]

Par ce propos, L. Murat nous dévoile un autre rôle important de la littérature : sa contribution à l'émancipation de l'individu. Ainsi sommes-nous persuadée que l'accès aux œuvres classiques par l'intermédiaire de la lecture des œuvres contemporaines est une approche capable d'amener

[6] *Laure Murat - Comment Proust m'a libérée de mon passé.* Interview avec L. Murat dans *La grande librairie*. (Rentrée littéraire 2023).
[7] *Laure Murat– Proust : roman familial.* Librairie Mollat. (Rentrée littéraire 2023).
[8] Laure Murat vous présente « Proust, roman familial ». Éditions Robert Laffont. (Rentrée littéraire 2023).

les étudiants non seulement à s'intéresser aux œuvres canoniques (et à leur valeur intemporelle) mais aussi à développer leur capacité d'analyse comparative des textes littéraires.

Enseigner la littérature française et francophone aujourd'hui relève d'un double défi : capter l'attention d'un public jeune immergé dans une culture de l'instantanéité et de l'image ; démontrer que la lecture reste un acte essentiel, à la fois personnel et collectif. Les expériences pédagogiques évoquées dans ce texte montrent que la réponse à ce défi ne réside pas dans une nostalgie stérile des méthodes traditionnelles, mais dans une réinvention des approches, capable de faire dialoguer le passé et le présent, le classique et le contemporain, le local et l'universel. L'intégration d'œuvres récentes, nominées au Prix Goncourt, s'avère particulièrement féconde : elle permet de renouveler l'intérêt pour la littérature en abordant des thèmes actuels (la mémoire, l'engagement, la violence, l'identité) et en explorant des formes narratives hybrides, à l'image de la complexité du monde moderne. Des textes comme *Triste tigre* de N. Sinno ou *Kolkhoze* d'E. Carrère illustrent comment la littérature peut devenir un espace de réflexion sur la condition humaine, tout en offrant des clés pour décrypter les enjeux sociétaux contemporains. Ces œuvres, par leur audace formelle et leur ancrage dans le réel, invitent les étudiants à dépasser la simple consommation passive pour s'engager dans une lecture active, critique et créative.

Par ailleurs, la mise en regard des textes classiques et contemporains – comme le propose L. Murat avec *Proust, roman familial* – révèle la puissance intemporelle de la littérature. Elle permet de désacraliser les œuvres canoniques, de les rendre accessibles et pertinentes, tout en montrant comment elles éclairent, parfois mieux que les discours savants, les mécanismes de l'exclusion, de l'identité ou de la

mémoire. En somme, la littérature apparaît comme un outil d'émancipation, capable de briser les silences imposés, de donner une voix aux sans-voix, et d'offrir à chacun les moyens de se construire en sujet libre et pensant.

Bibliographie

Andrea, J.-B. (2023). *Veiller sur elle*. L'Iconoclaste.

Carrère, E. (2025). *Kolkhoze.* P.O.L. éditeur.

Daoud, K. (2024). *Houris.* Gallimard.

Dutheil de La Rochère, C. (2023). Proust double-face. *En attendant Nadeau*. *Journal de la littérature, des idées et des arts.* nº181. https://www.en-attendant-nadeau.fr/2023/09/27/laure-murat-une-histoire-de-distinction/

Emmanuel Carrère. De la fiction à l'écriture du réel. Interview avec É. Carrère dans *La Grande librairie*. (octobre 2025). https://www.youtube.com/watch?v=Be0QRPUFkBM [consulté le 16 octobre 2025]

Faye, G. (2024). *Jacaranda*. Grasset.

Laure Murat - Comment Proust m'a libérée de mon passé. Interview avec L. Murat dans *La Grande librairie*. (Rentrée littéraire 2023). https://www.youtube.com/watch?v=Pyp9AjO5pY0 [consulté le 22 octobre 2025]

Laure Murat– Proust : roman familial. Librairie Mollat. (Rentrée littéraire 2023). https://www.youtube.com/watch?v=spBrU_OiZvI [consulté le 22 octobre 2025]

Laure Murat vous présente « Proust, roman familial ». Éditions Robert Laffont. (Rentrée littéraire 2023). https://www.youtube.com/watch?v=M9XwrR_07eY [consulté le 23 octobre 2025]

Murat, L. (2023). *Proust, roman familial.* Éditions Robert Laffont.

Sinno, N. (2023). *Triste Tigre*. P.O.L. éditeur.

« Triste tigre » de Neige Sinno – Autopsie d'un inceste. Interview avec N. Sinno dans La grande librairie. (le 20 septembre 2023). https://www.youtube.com/watch?v=IJxXcyDMvXI [consulté le 13 octobre 2025]

Zázrivcová, M. (2017). Défense et illustration des études littéraires. Dans : D. Vojtek (dir.) *La culture française a-t-elle encore une influence dans le monde d'aujourd'hui* ? 20-21 octobre 2016, Prešovská univerzita.

Zuzana Čaputová hovorila v Bruseli o útokoch na ženy vo verejnom živote. (7 mars 2024) https://www.topky.sk/cl/11/2704799/Zuzana-Caputova-hovorila-v-Bruseli-o-utokoch-na-zeny-vo-verejnom-zivote. [consulté le 8 mars 2024]

CHAPITRE II

Les études françaises en Slovaquie face aux défis actuels de l'enseignement/apprentissage des langues

Authenticité et modélisation didactique dans l'enseignement du français langue étrangère

François SCHMITT

L'enseignement des langues est étroitement lié au milieu naturel, c'est-à-dire à l'environnement social où la langue est utilisée sans visée d'appropriation explicite, autant par son objet, la langue comme système d'expression et de communication utilisé naturellement par une communauté de locuteurs, que par son principal objectif qui est de préparer l'apprenant à utiliser la langue en milieu naturel.

Deux procédés conjoints rendent possible la pénétration du milieu naturel dans la classe de langue. D'une part, la mise en avant de l'authenticité, notion désignant tout type d'utilisation de la langue « qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003, p. 29), à travers les documents, les pratiques communicatives et les tâches authentiques. D'autre part, la modélisation des pratiques langagières, qui résulte de la compression des usages langagiers réels en objets et pratiques d'enseignement/apprentissage.

Pour comprendre comment authenticité et modélisation des pratiques langagières contribuent à faire entrer le milieu naturel entre dans la classe, nous en examinerons les modalités sur l'exemple du français langue étrangère de niveau A1 dont le nombre limité de descripteurs facilite l'observation de la transposition langagière opérée.

L'introduction du milieu naturel dans l'enseignement des langues étrangères

La notion de contexte en linguistique

L'authenticité en didactique des langues est liée à deux notions : le contexte, qui renvoie à l'ensemble des déterminations extralinguistiques dans lesquelles la situation de communication prend place (Cuq, 2003, p. 54) et la situation de communication, qui correspond aux éléments liés directement à la communication – les acteurs (émetteur et destinataire), le lieu, la date, le message, le canal, le code (Robert, 2002, p. 188-189). Dans la conception classique de la communication comme code, où communiquer consiste à encoder, reconnaître le code et décoder (Shannon 1948 ; Weaver 1949), le contexte est absent. Cette situation correspond aux méthodologies fondées le structuralisme et la grammaire générative, linguistiques immanentes (Fath, 2009, p. 33-36) qui ne se préoccupent pas du contexte. Celui-ci est introduit en linguistique par l'analyse des déictiques de Benveniste, qui renvoient au contexte énonciatif, et surtout sous l'influence de l'ethnographie de la communication d'Hymes, qui élargit la notion de contexte linguistique à celle de contexte de situation (Castellotti, 2014, p. 4). Enfin, la théorie de la signification de Grice, selon laquelle le sens relève aussi bien du code que du contexte, parachève cette évolution (Fath, 2014, p. 36-38).

Évolution méthodologique et milieu naturel dans l'enseignement des langues étrangères

La prise en compte du milieu naturel dans l'enseignement des langues étrangères est liée à l'évolution de la « compétence sociale de référence », concept élaboré par Puren (2019, p. 226) pour désigner ce à quoi l'enseignement des langues prépare l'apprenant. Le didacticien montre comment cette « compétence sociale de référence » est passée d'un contact à distance avec le milieu naturel, par le truchement de documents authentiques, à l'époque des méthodes directe et active, à une préparation de l'apprenant aux échanges directs avec les étrangers, ponctuellement pour l'approche communicative, puis dans la longue durée pour la perspective actionnelle (Puren, 2019, p. 226). L'approche communicative et la perspective actionnelle posent donc l'utilisation de la langue en milieu naturel comme principal objectif de l'enseignement des langues. En effet, comme le souligne Bérard (1991, p. 61), un des points forts de l'approche communicative est de rapprocher l'enseignement des langues de la réalité de la communication en donnant le plus rapidement possible à l'apprenant accès à cette réalité, ce qui motive en même temps l'apprentissage.

L'authenticité en didactique du français langue étrangère

La clé d'entrée du milieu naturel dans l'enseignement des langues prônée par l'approche communicative est l'authenticité, qui ne se limite pas au seul document authentique défini par Daniel Coste, dans le numéro 73 du *Français dans le monde* n°73 (1970), comme un document qui n'a pas été conçu à des fins d'enseignement des langues (Bento et Riquois, 2022, p.

73). Une analyse des guides pédagogiques de sept manuels de français langue étrangère de niveau 1 des années 1980 à nos jours – *Le Nouveau sans frontière 1*, 1988 ; *Espaces 1*, 1990 ; *Libre échange 1*,1991 ; *Forum 1*, 2000 ; *Alter ego+ A1*, 2006 ; *Tendances A1*, 2016 ; *Cosmopolite A1*, 2017 – nous a permis d'identifier les trois types d'authenticité sur lesquels s'appuie l'enseignement du FLE pour préparer l'apprenant au milieu naturel.

Authenticité de la langue

L'authenticité dont se réclament les manuels analysés portent d'abord sur la langue. Les supports pédagogiques comme les contenus linguistiques tendent ainsi à présenter une langue vivante et actuelle, telle qu'elle est parlée naturellement par les locuteurs francophones : « Les pages dialogues et documents ont (…) pour objectifs une présentation vivante et authentique de la langue » (NSF, 1988, p. 3).

Authenticité des situations de communication

L'authenticité concerne ensuite les situations de communication, tirées de la vie quotidienne, l'objectif étant de présenter la langue en contexte pour préparer les apprenants aux situations réelles d'utilisation de la langue, notamment à travers « Des dialogues (…) pris dans des situations de communication authentiques de la vie courante » (Forum, 2000, p. 7).

Authenticité de la communication

Mais pour faire entrer le milieu naturel dans la classe, on ne peut se contenter d'une authenticité de contexte. Les manuels prônent également une communication authentique au sein de la classe comme préparation à la communication authentique hors de la classe. À la différence des deux types précédents d'authenticité, l'authenticité de la communication est particulièrement marquée par l'évolution méthodologique. On passe, en effet, dans les manuels communicatifs, d'une authenticité de communication par les textes – « Il est ensuite proposé de produire un texte réel dans une situation de communication plausible (…). L'important est que soient écrits, dès le début, de vrais textes » (Espaces, 1990, p. 11) –, à une authenticité de la tâche dans les manuels actionnels – « La perspective privilégiée est de type actionnel. Les activités présentent de véritables contextes permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches proches de celles de la vie » (Alter ego, 2006, p. 5) –, et de la communication personnelle – « Les apprenants sont amenés à communiquer de manière plus personnelle. Il s'agit de moments où ils échangent en petits groupes à partir de leur vécu, leur avis, leur ressenti, leur propre culture. » (Alter ego, 2006, p. 10)

Modélisation des pratiques langagières pour l'enseignement du FLE

L'authenticité de la classe de langue résulte d'une compression du milieu naturel permettant son ajustement au contexte – spatial, temporel, social – et aux pratiques pédagogiques. Autrement dit, le milieu naturel est contextualisé, au sens où « Contextualiser, c'est établir un rapprochement entre des situations d'apprentissage et des situations d'usage

authentiques » (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012, p. 7). Cette contextualisation consiste à faire fonctionner en classe des objets langagiers de la vie réelle en tenant compte non seulement de leur composante linguistique, mais aussi de la situation de production dans laquelle ils prennent place. Pour ce faire sont élaborés des modèles didactiques de pratiques langagières sous forme de référentiels et de curricula.

Modéliser les pratiques langagières

Identifier les composantes praxéologiques des pratiques langagières

Modéliser les pratiques langagières du milieu naturel consiste d'abord à identifier les composantes praxéologiques dans lesquelles elles s'inscrivent. Celles-ci sont de deux types. D'une part, les modèles formels et informels d'interaction sociale, ou schèmes, c'est-à-dire les formats interactifs préconstruits intériorisés par les locuteurs experts. Dans la mesure où toute interaction sociale est unique, seuls ses invariants sont pris en compte. D'autre part, les genres discursifs dans lesquels s'inscrivent les pratiques langagières et dont le locuteur expert possède une certaine connaissance intuitive lui permettant d'anticiper sur le contenu, les objectifs ou la forme de l'interaction. Ici aussi, la modélisation ne s'attachera qu'aux régularités des genres discursifs.

Dresser l'inventaire des pratiques langagières

Une fois identifiés les modèles d'interaction sociale et les genres discursifs, correspondant à la composante communicative du modèle, la

seconde étape de la modélisation didactique consiste à dresser l'inventaire des pratiques langagières, correspondant à sa composante langagière. Cette seconde étape de la modélisation didactique obéit à deux contraintes pédagogiques. D'une part, l'enseignabilité des pratiques langagières retenues par le modèle. En effet, ces pratiques langagières ne sont pas uniquement choisies d'après les pratiques réelles, mais aussi en fonction des besoins d'apprentissage, si bien qu'elles ne représentent que les variantes standardisées des pratiques langagières réelles (Schneuwly et Dolz, 2012, p. 10), qui débordent très largement les pratiques recensées dans les référentiels et les curricula. D'autre part, la modélisation des pratiques langagières consiste à transformer les pratiques langagières issues du milieu naturel en objets métalinguistiques. En effet, en dehors de leur fonction communicative, les pratiques langagières sélectionnées sont là pour alimenter la description et la réflexion sur la langue-culture cible pour en permettre l'acquisition par les apprenants dans un contexte d'exposition limitée à la langue.

Nous retrouvons ces deux composantes de la modélisation didactique, communicative et langagière, dans les deux exemples développés ci-après : le *Référentiel. Niveau A1 pour le français* (plus loin : *Référentiel A1*) et *Inovovaný Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň Základnej školy. Francúzsky jazyk A1* (plus loin : *Programme*).

Le Référentiel. Niveau A1 pour le français

Présentation du Référentiel A1

Le *Référentiel A1* définit pour le français les compétences langagières d'un apprenant de niveau A1 en fonction des descripteurs du *Cadre européen*

commun de référence pour les langues (2001) (CECR). Sans visée prescriptive, il est destiné aux concepteurs de programmes, aux auteurs de méthodes, aux responsables d'évaluation et aux enseignants (Référentiel A1, 2008, p. 3). À partir de la totalité des formes linguistiques existantes (Référentiel A1, 2008, p. 10), il propose une description de la langue-objet française pour le niveau A1 en dressant des inventaires langagiers constitués d'extraits d'emplois effectifs des locuteurs francophones experts sélectionnés en fonction de ce qu'il considère comme devant être maîtrisé par l'apprenant à ce niveau (Référentiel A1, 2008, p. 10).

Définition de la langue-objet pour le niveau A1

Pour définir la langue-objet française de l'utilisateur/apprenant de niveau A1, le *Référentiel A1* se fonde sur deux critères : les contextes d'utilisation de la langue (Référentiel A1, 2008, p. 37-42) et les formes discursives (Référentiel A1, 2008, p. 42-48).

Dans le premier cas, sont pris en compte à la fois les contextes d'utilisation de la langue par l'utilisateur/apprenant en situation d'enseignement/apprentissage en fonction de son profil et les contextes d'emploi de la langue par la communauté d'accueil, c'est-à-dire le milieu naturel, correspondant aux formes d'insertion culturelle et sociale. Trois types de contexte sont identifiés en fonction de l'intensité d'intégration de l'utilisateur/apprenant à la communauté d'accueil : les contextes de type touristique, les contextes d'expatriation provisoire de type professionnel et les contextes d'expatriation de longue durée ou définitive. Pour chaque type de contexte, le *Référentiel A1* dresse l'inventaire des situations de communication et des activités langagières correspondantes. Pour

satisfaire au second critère – les genres discursifs, que le CECR appelle « textes » –, le *Référentiel A1* dresse l'inventaire des genres de discours maîtrisables par les locuteurs de niveau A1. Par exemple, en production orale, « décrire », en compréhension et production écrite, « messages sur une carte postale ».

Deux approches sont suivies pour inventorier les contextes d'utilisation de la langue et les formes discursives : l'approche par fonctions (chapitre 3) et l'approche par notions (chapitre 4). Le *Référentiel A1* énonce sept fonctions, elles-mêmes déclinées en sous-fonctions, correspondant aux actes de parole, auxquelles sont attribuées les formes du français retenues pour ce niveau (Référentiel A1, 2008, p. 49-50). Les notions, quant à elles, désignent les savoirs élémentaires relatifs à certains domaines sur lesquels l'utilisateur/apprenant s'appuie pour gérer les situations de communication. Le *Référentiel A1* en identifie deux types : les notions générales (comme le temps, l'espace ou la quantité) (chapitre 4) et les notions spécifiques (comme l'être humain, la perception et les sentiments, l'habitat ou les loisirs) (chapitre 6). La modélisation didactique proposée par le *Référentiel A1* se place donc dans la droite ligne de l'approche notionnelle-fonctionnelle de la langue héritée de l'approche communicative et du *Niveau-Seuil*.

Présentation du programme scolaire slovaque des langues étrangères

Le programme scolaire slovaque des langues étrangères est conçu d'après les niveaux communs de référence du CECR, du niveau A1 au niveau B2. Quelles que soient les langues, la structure et les orientations didactiques sont identiques. L'analyse du programme de français de niveau A1 met en

évidence deux approches complémentaires de la modélisation didactique : par compétences et thématico-lexicale.

Approche par compétences

La catégorie de base de la modélisation didactique du *Programme* est la « compétence » (« Kompetencia »). Le *Programme* en identifie 25 pour le niveau B2 et 18 pour le niveau A1. La « compétence » désigne les situations de communication, à l'oral comme à l'écrit. Elle englobe les réactions des communicants. Chaque compétence est décomposée en cinq sous-catégories : la « fonction », qui constitue la partie élémentaire de la communication et correspond, comme dans le *Référentiel A1*, à l'acte de parole ; le « schéma interactif », qui correspond au cadre dans lequel sont développées les activités et les stratégies de communication langagière ; la « dimension linguistique », qui regroupe les moyens linguistiques mobilisés pour exprimer les fonctions ; la « dimension discursive », qui décrit les formes de la réalisation du contexte communicatif, les types de textes et concerne la capacité de l'apprenant à construire des phrases cohérentes et adaptées à l'interactant ; la « dimension interculturelle », qui désigne la capacité d'adaptation de l'apprenant aux principes de cohésion sociale des pays cibles, mais aussi les connaissances sur les différents groupes culturels, ethniques ou sociaux et sa capacité à les interpréter et les accepter (Programme, 2015, p. 8-9). On reconnaît dans le choix de ces catégories les orientations des chapitres 2 (« Approche retenue ») et 5 (« Les compétences de l'utilisateur/apprenant ») du CECR, notamment du sous-chapitre 5.2 (« Compétences communicatives langagières »).

Approche thématico-lexicale

Le lexique fait l'objet de la rubrique « Tematické okruhy a slovná zásoba » (Domaines thématiques et vocabulaire) (Programme, 2015, p. 39) qui retient 21 thèmes déclinés en sous-thèmes communs à toutes les langues enseignées à l'école slovaque. Pour chaque thème sont inventoriés des listes de mots et d'expressions (Programme, 2015, p. 41).

Authenticité et modélisation des pratiques langagières constituent donc deux procédés conjoints permettant de faire entrer le milieu naturel dans la classe de langue, la première en fournissant à l'enseignement des langues des fac-similés d'usages réels de la langue par la communauté des locuteurs experts, la seconde en adaptant la langue-culture enseignée au profil de l'apprenant – c'est-à-dire, pour l'essentiel, au niveau ciblé – et au contexte pédagogique.

L'authenticité se manifeste d'abord comme reflet des pratiques langagières dans les documents authentiques et les choix langagiers. Sources de première main pour accéder au milieu naturel, particulièrement utiles en contexte hétéroglotte, les documents authentiques fournissent en quelque sorte une authenticité de pièces à conviction, dans la mesure où ils ont pour fonction de témoigner du milieu naturel dans la classe. Cette authenticité subit cependant une certaine dilution conséquente à la nécessaire didactisation des documents authentiques. L'introduction dans la classe des pratiques langagières du milieu naturel passe aussi par l'authenticité de la langue. Mais là aussi, l'authenticité est à relativiser, notamment du fait de la prégnance de la norme qui caractérise encore l'enseignement des langues aujourd'hui. L'authenticité se manifeste ensuite dans les pratiques communicatives de la classe qui s'efforcent de reproduire les situations de communication

réelles. La tâche actionnelle se présente comme l'aboutissement de cette recherche de concordance des pratiques de classe avec les pratiques communicatives réelles.

La modélisation didactique permet d'adapter le milieu naturel à l'enseignement des langues par réduction des pratiques langagières réelles en langue-objet enseignée. Pour ce faire, ces pratiques langagières sont traduites en fonctions – ce que l'on fait avec la langue – et en notions – les savoirs et savoir-faire mobilisés dans la pratique de la langue. Les cas du *Référentiel A1* et du *Programme* nous montrent cependant que la contextualisation didactique ne représente qu'un compromis entre le milieu naturel et les besoins de l'enseignement/apprentissage. Le contexte d'enseignement pose donc certaines limites à la pénétration du milieu naturel dans le contexte artificiel classe de langue.

Bibliographie

Bento, M. et Riquois, E. (2022). L'authenticité, une notion à géométrie variable à travers les méthodologies. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 68/2022* DOI : 10.4000/dhfles.9156

Bérard, É. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratique.* Clé International.

Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaeth (dir.), *Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues ». Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014, FIPF,* 111-124.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Clé International.

Fath, N. E. (2009). De la notion de contexte en didactique du FLE. *Synergies Algérie, 8/2009*, 33-44. https://gerflint.fr/Base/Algerie8/nour.pdf

Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Neofilolog*, 52(2), 11-14. https://europub.co.uk/articles/-A-593123

Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.* Ophrys.

Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1/2012, 102-117.

Schneuwly, B. Dolz, J. (2012). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15/2012, 27-40.

Documents analysés

Beacco, J.-C. et Porquier, R. (2008). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Didier. (Référentiel A1)

Berthet, A., Waendendries, M., Sampsonis et B. Hugot, C. (2006). *Alter ego+ A1. Guide pédagogique.* Hachette. (Alter ego)

Capelle, G. et Gidon, N. (1990). *Espaces 1. Guide pédagogique.* Hachette. (Espaces)

Courtillon, J., Guyot-Clément, C. et de Salins, D.-G. (1991). *Libre échange 1. Livre du professeur.* Hatier.

Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M. et Verdelhan, M. (1988). *Le Nouveau sans frontière 1. Livre du professeur*. Clé International. (NSF)

Hirschsprung, N et Tricot, T. (2017). *Cosmopolite A1. Guide pédagogique*. Hachette.

iŠVP-ZŠ A1. (2015). *Inovovaný Štátny vzdelávací program. Základná škola. Francúzsky jazyk A1.* (Programme) https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/francuzsky_jazyk_uroven_a_1_2019.pdf

Marie-Louise Parizet, M.-L., Girardet, J. et Barrière, I. (2016). *Tendances A1. Livre du professeur.* Clé International.

Murillo, J., Tost, M., Baylon et C., Campa, A. (2000). *Forum 1. Guide pédagogique*. Hachette. (Forum)

Réflexion sur l'intégration des approches EMILE et MATIS dans l'enseignement secondaire bilingue – le cas du projet PROMISED

Jana PECNÍKOVÁ

Depuis 2024, le Département d'études romanes de la Faculté des lettres de l'Université Matej Bel de Banská Bystrica participe au projet PROMISED (2023-1-ES01-KA220-SCH-000157221) dont l'objectif est de promouvoir des approches inclusives, innovantes et tournées vers l'avenir dans l'enseignement scolaire. Le projet vise principalement à renforcer, chez les enseignants et les apprenants, le développement de compétences numériques, interculturelles et sociales, indispensables dans le contexte d'une société et d'un environnement éducatif en mutation rapide. PROMISED ne se limite pas à l'innovation pédagogique, mais s'attache également à la création de ressources didactiques durables, applicables dans divers contextes scolaires européens (Mata-Torres et al., 2022).

La présente étude expose les résultats de la première phase de mise en œuvre du projet, dont l'objectif principal était de recueillir un retour systématique de la part des enseignants et des apprenants d'établissements scolaires bilingues en Espagne, en Belgique et en Slovaquie. Les données recueillies constituent un point de départ pour l'amélioration ultérieure des supports pédagogiques ainsi que pour l'évaluation de pratiques d'enseignement et d'apprentissage innovantes. Une attention particulière a été accordée au dialogue interculturel, à l'inclusion sociale et à l'utilisation pertinente des outils numériques dans l'enseignement formel, notamment à travers des récits sous forme de

bandes dessinées tels que *Tess the Time Traveller*, *Luz Sees the Light*, *I Am Not a Plastic Bag* et *Sunakay*.

Modèle pédagogique mis en œuvre dans les unités didactiques PROMISED

Le projet PROMISED a pour objectif de concevoir et de valider un nouveau modèle didactique innovant en vue d'un enseignement conçu sur l'approche MATIS efficace, intégré et inclusif dans le cadre de l'enseignement secondaire bilingue. Ce modèle répond à une double transformation – numérique et environnementale – considérée comme essentielle à la préparation des jeunes aux défis du XXI^{e} siècle, les enjeux environnementaux et le développement technologique rapide figurant parmi les problématiques mondiales les plus pressantes de notre époque.

En favorisant la sensibilisation environnementale et la littératie numérique, le modèle pédagogique soutient le développement de la pensée critique et systémique, celui de la créativité ainsi que les capacités d'innovation dans la résolution de problèmes globaux. Grâce à cette approche, les apprenants se familiarisent non seulement avec des solutions liées à la durabilité (telles que les énergies renouvelables, l'efficacité énergétique, la gestion des déchets ou l'agriculture durable), mais ils développent également un sens des responsabilités sociale et environnementale.

Le cadre didactique est conçu comme un environnement d'apprentissage authentique (Ráčková & Schmitt, 2019), reflétant la complexité du monde réel, dans lequel les différents domaines de connaissances s'articulent de manière naturelle. Il propose une méthodologie détaillée pour la conception et la mise en œuvre d'un

modèle intégré MATIS et EMILE dans les établissements secondaires européens (Coyle et al., 2010 ; Hughes & Madrid, 2020). Son noyau se compose de quatre unités d'enseignement MATIS bilingues, centrées sur le développement des compétences nécessaires aux transitions numérique et écologique, complétées par des commentaires méthodologiques et un cadre pédagogique complet. Ce cadre comprend également des recommandations destinées aux enseignants et aux autres acteurs éducatifs afin de garantir une mise en œuvre réussie dans un contexte bilingue.

Le modèle MATIS intégré relie les sciences, les technologies, l'ingénierie, les arts et les mathématiques en un ensemble cohérent, en considérant ces disciplines comme des domaines interconnectés coopérant à la résolution de problèmes complexes. Contrairement à une approche exclusivement théorique, le modèle MATIS met l'accent sur des activités pratiques et fondées sur des projets, permettant aux élèves d'explorer, d'expérimenter et d'appliquer leurs connaissances dans des situations authentiques.

Ce modèle est renforcé par l'approche EMILE, qui associe l'enseignement des langues étrangères aux contenus d'autres disciplines (Coyle, 2007 ; Marsh, 1994, 2004). Dans ce contexte, la langue ne constitue pas une finalité en soi, mais un outil d'apprentissage : les enseignants utilisent la langue étrangère pour expliquer les concepts, formuler les consignes et interagir avec les apprenants. Ceux-ci acquièrent ainsi des savoirs disciplinaires tout en développant simultanément leurs compétences linguistiques dans les quatre activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite et production orale.

Les fondements théoriques du modèle s'inscrivent dans la continuité du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui souligne l'importance du plurilinguisme pour le développement des compétences cognitives, culturelles et globales. L'approche intègre le triptyque linguistique suivant :

- **la langue de la communication** : les ressources langagières nécessaires à la participation aux activités et à la coopération ;
- **la langue de l'apprentissage** : la terminologie spécialisée et les structures grammaticales indispensables à la compréhension des contenus disciplinaires ;
- **la langue par l'apprentissage** : la langue qui émerge naturellement au cours du travail sur de nouvelles idées, de la réflexion et de la construction du sens.

En combinant les approches MATIS et EMILE, le projet PROMISED propose une innovation pédagogique qui ne se limite pas à l'approfondissement des savoirs disciplinaires et linguistiques, mais qui prépare également les élèves au développement de compétences transversales essentielles pour faire face aux transformations écologiques et numériques qui façonnent l'avenir.

Les approches EMILE et MATIS dans l'enseignement secondaire

Comme nous l'avons déjà souligné, le projet PROMISED répond au besoin urgent d'intégrer de manière systématique la transformation numérique et la durabilité environnementale – la « double transition » – dans l'enseignement secondaire. Ce besoin est particulièrement actuel, car les établissements scolaires sont confrontés simultanément à un

développement technologique rapide et à des défis écologiques croissants. Les environnements éducatifs bilingues et interculturels offrent par ailleurs un potentiel spécifique pour le développement d'approches pédagogiques innovantes, inclusives et interdisciplinaires.

L'objectif principal du projet est de concevoir, tester et diffuser des unités et des ressources didactiques fondées sur l'approche MATIS, visant à développer les compétences nécessaires pour relever les défis de la transformation numérique et environnementale. Les principaux bénéficiaires du projet sont les apprenants et les enseignants évoluant dans des contextes éducatifs bilingues, ainsi que les directions d'établissement, les responsables de politiques éducatives et les autres acteurs intéressés par des pratiques pédagogiques empiriquement étayées et transférables. Le projet contribue également à la diffusion de connaissances sur des méthodologies MATIS efficaces, la pédagogie numérique et les pratiques d'enseignement durables, adaptables à des réalités scolaires variées.

Le projet est actuellement mis en œuvre dans trois pays : l'Espagne, la Belgique et la Slovaquie. Il ambitionne de rendre les ressources pédagogiques développées accessibles à l'ensemble de l'espace éducatif européen, de soutenir le développement professionnel des enseignants et de contribuer à la formulation de stratégies éducatives plus larges dans le cadre du réseau Erasmus+ et au-delà, notamment via la plateforme de projets eTwinning.

D'après cette orientation générale, les objectifs suivants ont été définis :

- recueillir et analyser les retours structurés des enseignants et des apprenants en Espagne, en Belgique et en Slovaquie afin d'évaluer la première phase de mise en œuvre des ressources pédagogiques ;

- évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques et d'apprentissage innovantes, en mettant particulièrement l'accent sur le développement des compétences linguistiques, le dialogue interculturel, l'inclusion sociale et l'intégration des outils numériques à travers des matériaux sous forme de bandes dessinées ;
- identifier les forces et les limites de la phase pilote afin d'améliorer les ressources didactiques, les approches méthodologiques et d'assurer leur adaptabilité dans différents contextes scolaires.

Ces résultats et recommandations contribueront directement à la préparation de quatre publications méthodologiques finales constituant les principaux livrables du projet. Ces publications refléteront les expériences acquises au cours de la première phase de sa mise en œuvre et seront conçues pour répondre aux forces et aux lacunes identifiées, garantissant ainsi la qualité pédagogique, la flexibilité contextuelle et la possibilité d'intégration du modèle pédagogique dans la pratique scolaire.

Méthodologie d'analyse de la phase pilote du projet PROMISED

Pour soutenir le développement, la mise en œuvre et l'évaluation du modèle pédagogique intégré MATIS dans le cadre du projet PROMISED, une méthodologie combinant approches de recherche quantitatives et qualitatives (*mixed-methods*) a été adoptée. Les procédures méthodologiques choisies sont directement alignées sur les questions de recherche du projet et sur les objectifs définis des livrables.

La mise en œuvre de la phase pilote dans les écoles partenaires en Espagne, en Belgique et en Slovaquie a généré des données obtenues à l'aide d'outils quantitatifs, principalement des questionnaires destinés aux apprenants et aux enseignants. La phase pilote s'est déroulée de mai

2025 à juin 2025, tandis que le traitement des données a été réalisé entre juillet et août 2025.

L'instrument principal de collecte de données était un questionnaire élaboré spécifiquement pour les deux groupes cibles – apprenants et enseignants. Les questionnaires ont été conçus et distribués via la plateforme Google Forms, assurant un accès facile pour les répondants dans les trois pays partenaires. Ce dispositif a permis une distribution efficace, une complétion simplifiée et une collecte automatisée des réponses.

Les questionnaires ont été initialement développés par l'Université de Grenade sur la base des unités didactiques du projet et des concepts clés de PROMISED (EMILE, MATIS, compétences numériques et vertes), et étaient destinés à la fois aux élèves et aux enseignants. Une fois le respect des principes éthiques de la recherche (anonymat, participation volontaire et protection des données) garanti, les instruments ont été traduits dans les langues nationales de tous les partenaires, révisés conjointement, puis mis en œuvre dans les établissements scolaires participants.

Les questionnaires ont été distribués aux écoles partenaires affiliées dans les trois pays. Au total, 98 réponses d'apprenants et 15 réponses d'enseignants ont été collectées. Les questionnaires ont été remplis de manière anonyme, ce qui a contribué à protéger la vie privée des répondants et à favoriser l'ouverture et la sincérité des réponses. Les données obtenues ont ensuite été analysées à l'aide de méthodes statistiques de base et les résultats sont présentés en valeurs absolues et en pourcentages.

L'échantillon des répondants a été classé selon des catégories prédéfinies (pays, code, sexe). Les résultats ont été traités à l'aide d'Excel

et organisés dans des tableaux selon ces critères. Cette approche a permis d'identifier des sous-catégories spécifiques et d'observer les différences entre les groupes.

L'utilisation des questionnaires a été choisie comme la méthode la plus appropriée pour atteindre un nombre relativement important de répondants dans les trois pays de manière efficace et économique. La distribution en ligne via Google Forms a garanti un processus de collecte homogène et un accès facile pour les enseignants et les apprenants. L'anonymat des réponses a également favorisé la fourniture de retours sincères et impartiaux, renforçant ainsi la fiabilité des résultats obtenus.

Malgré la praticité et l'efficacité des questionnaires en ligne, plusieurs limites méthodologiques doivent être prises en compte. Premièrement, l'échantillon de recherche était limité aux écoles partenaires impliquées dans le projet, ce qui peut réduire la généralisation des résultats. Deuxièmement, la taille de l'échantillon, notamment pour les enseignants (15 répondants), est relativement faible et peut ne pas représenter pleinement l'ensemble des perspectives pédagogiques. De plus, la distribution en ligne dépend de l'accès des répondants à Internet et de leur volonté de compléter le questionnaire, ce qui peut avoir affecté le taux de réponse. Enfin, comme pour toutes les données basées sur l'auto-évaluation, il existe un risque de biais subjectif, les répondants ne fournissant pas toujours des informations totalement précises ou exhaustives.

Synthèse des résultats de l'analyse de la phase pilote du projet PROMISED

L'analyse des résultats de l'analyse montre que les concepts pédagogiques doivent préparer les apprenants à des conditions technologiques, environnementales et sociales en constante évolution. Cependant, l'évaluation empirique de l'efficacité réelle de ces approches dans la pratique scolaire – en termes de motivation et de durabilité pédagogique – reste encore limitée.

La phase pilote du projet PROMISED, menée comme expérience sur le terrain dans des établissements secondaires en Espagne, en Belgique et en Slovaquie, a fourni une base de données étendue pour analyser ces questions. Le projet reposait sur un modèle didactique innovant intégrant l'approche MATIS à travers un enseignement bilingue via EMILE. À l'issue de la mise en œuvre de la phase pilote, un retour structuré a été recueilli auprès de 98 élèves et 15 enseignants, complété par des analyses supplémentaires et des évaluations externes. Les résultats ont révélé plusieurs points forts, mais aussi des faiblesses persistantes que l'on peut interpréter comme des « vérités contradictoires » de l'éducation actuelle.

Renforcement des compétences linguistiques : principal bénéfice du modèle intégré

Le résultat le plus significatif de la phase pilote a été le renforcement clair des compétences linguistiques des apprenants. Conformément aux principes d'EMILE, la langue ne constituait pas un objectif en soi, mais un outil fonctionnel d'apprentissage, de communication et de collaboration dans les matières enseignées : 82,65 % des élèves ont déclaré être

capables de réaliser des tâches en langue étrangère (46,94 % « tout à fait d'accord », 35,71 % « d'accord »), tandis que 46,94 % et 41,84 % des répondants ont affirmé pouvoir exprimer et communiquer leurs idées dans cette langue.

Ces résultats correspondent aux évaluations des enseignants, dont 60 % considèrent l'unité d'enseignement bénéfique pour le développement des compétences linguistiques et de la maîtrise du contenu disciplinaire en anglais. Les données confirment que l'ancrage de la langue dans un contexte authentique et significatif favorise un apprentissage plus efficace que des exercices linguistiques isolés, tout en augmentant la motivation intrinsèque des apprenants.

Haut niveau d'engagement et importance du cadre narratif

Un autre bénéfice notable était le niveau élevé d'engagement et de satisfaction des apprenants. Plus d'un tiers des répondants ont indiqué avoir apprécié le projet (38,78 %) et l'avoir trouvé intéressant (37,76 %), la satisfaction globale atteignant 67,35 %. Les évaluations qualitatives ont également révélé des niveaux de satisfaction maximaux.

Les enseignants ont confirmé ces résultats et souligné la participation active des apprenants ainsi que la faisabilité pratique de l'unité d'enseignement (60 %). Le cadre narratif du projet, réalisé à travers des bandes dessinées, a été particulièrement apprécié. L'histoire servait d'élément intégrateur entre les différents thèmes, favorisait les liens interdisciplinaires et constituait un facteur important de motivation : 60 % des enseignants sont « tout à fait d'accord » avec l'efficacité du cadre narratif en tant qu'outil didactique, certains notant que les apprenants

souhaitaient poursuivre l'histoire même après la fin du projet à la fin de l'année scolaire.

Préférence pour le travail concret et créatif par rapport aux outils numériques

En contraste avec les objectifs de la transformation numérique, il est apparu que les apprenants préfèrent nettement les activités pratiques, manuelles et créatives. Dans les réponses ouvertes, ils ont le plus souvent apprécié la création physique, le travail collaboratif et la possibilité de produire des artefacts concrets (maquettes, prototypes, bandes dessinées). L'expression créative ou artistique a été l'un des aspects les mieux notés du projet (9,94 %), tandis que l'utilisation des nouvelles technologies a obtenu une préférence moindre (6,77 %). Plus de 63 % des apprenants ont également déclaré avoir utilisé activement leurs compétences artistiques au cours du projet.

La qualité des productions des apprenants a été très positivement évaluée : les prototypes étaient fonctionnels, stables et souvent créatifs. Des progrès significatifs ont été observés dans le travail collaboratif. L'orientation thématique sur des problématiques sociétales actuelles, notamment la précarité énergétique dans le cadre de l'Objectif de développement durable n°7 (ODD 7), a également été jugée pertinente.

Dimension numérique : point faible de la phase pilote

L'un des principaux paradoxes de la phase pilote est la faible intégration de la dimension numérique du projet : 31,63 % des apprenants ont « tout à fait désapprouvé » l'affirmation selon laquelle ils avaient utilisé un

nouvel outil ou une application numérique, tandis que 34,69 % ont rejeté l'utilisation de nouvelles technologies. Les enseignants ont évalué le développement des compétences numériques comme l'un des points les plus faibles : 46,67 % ont choisi une réponse neutre, indiquant une incertitude ou un effet insuffisant dans ce domaine.

Ces résultats sont étroitement liés à l'absence de formation systématique des enseignants dans les domaines MATIS (73,33 %) et EMILE (53,33 %). Les données mettent en évidence un problème structurel : la transformation numérique ne peut être mise en œuvre avec succès sans un soutien ciblé et durable au développement professionnel des enseignants.

Organisation temporelle et complexité des tâches

Une autre faiblesse importante identifiée concerne la dotation en temps insuffisante. Les apprenants ont régulièrement signalé qu'ils devaient terminer les tâches pendant les pauses ou en dehors des heures de cours, et les enseignants ont indiqué que la durée et le besoin de consignes plus claires constituaient l'une des principales améliorations à apporter (15,63 %). Ce problème souligne la tension systémique entre l'organisation traditionnelle de l'enseignement et les exigences d'un apprentissage interdisciplinaire et orienté vers les projets.

Les performances les plus faibles ont également été observées pour les tâches cognitives plus complexes, telles que l'analyse de données ou la planification de sous-systèmes techniques. Des difficultés persistantes ont été notées dans l'expression orale en langue étrangère, indiquant que la communication orale reste un défi. La production écrite était inégale, avec des difficultés à relier les idées de manière cohérente. Par ailleurs, l'auto-

évaluation des apprenants ne corrélait que faiblement avec leurs performances réelles, ce qui indique qu'elle n'est pas un indicateur fiable du progrès.

La phase pilote confirme que les apprenants sont fortement motivés par un travail créatif, concret et significatif, ancré dans une narration et dans des problématiques sociétales réelles. Ces résultats suggèrent que, dans la conception des innovations éducatives, les solutions technologiques ne doivent pas dominer exclusivement, mais doivent s'inscrire dans des principes pédagogiques durables : la création active, la narration, la collaboration et un temps suffisant pour une compréhension approfondie.

L'étude met également en évidence que le véritable potentiel de l'enseignement bilingue et interdisciplinaire émerge de la combinaison réfléchie de ces principes avec les outils numériques et un accompagnement systématique des enseignants. Le modèle intégré MATIS + EMILE ne se limite pas au développement des compétences linguistiques ou disciplinaires : il favorise le renforcement des compétences transversales, l'engagement actif des apprenants et leur sensibilisation aux enjeux environnementaux et numériques, essentiels pour la formation de citoyens responsables et adaptables aux transformations du XXI^{e} siècle.

Ces conclusions soulignent l'importance de concevoir des unités pédagogiques bilingues qui exploitent à la fois l'interdisciplinarité et la contextualisation authentique, tout en offrant aux enseignants des outils et des formations adaptés pour soutenir efficacement leur pratique. Elles démontrent que le bilinguisme, lorsqu'il est intégré dans un projet MATIS authentique, devient un catalyseur pour la pensée critique, la créativité et

la collaboration, renforçant ainsi la qualité et la durabilité des apprentissages.

Cette étude s'inscrit dans le projet *PROMoting twin transition through Integrated STEAM in bilingual Secondary EDucation* (PROMISED, 2023-1-ES01-KA220-SCH-000157221) et offre des éléments de réflexion pour l'élaboration de pratiques pédagogiques innovantes et transférables dans différents contextes scolaires européens.

Bibliographie

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. https://www.coe.int/lang-cefr

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543–562.

Coyle, D., Hood, P., et Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Hughes, S. P., Madrid, D. (2020). The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts. *The Language Learning Journal, 48*(1), 48–69. https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483

Mata-Torres, S., Sanz de la Cal, E., et Greca, I. M. (2022). Saturdays of science: An experimental learning and training scenario in CLIL and IBSE–A case study. *Frontiers in Education, 6*, Article 735158. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.735158

Marsh, D. (1994). *Bilingual education and content and language integrated learning*. International Association for Cross-cultural Communication.

Marsh, D. (2004). *Using languages to learn and learning to use languages*. Universidad de Jyväskylä.

Pedagogical Model. (2024). *PROMISED project: Final version of the pedagogical framework*. https://promisedproject.eu/final-version-of-the-pedagogical-framework/

Ráčková, L., Schmitt. F. (2019). *Les interférences linguistiques du français sur le slovaque : l'exemple du système verbal*. L'Harmattan.

Enseigner le français en dehors de l'école à des enfants de parents bilingues

Katarína CHOVANCOVÁ

La réflexion présentée ci-dessous se penchera sur les réalités liées aux processus d'enseignement et d'apprentissage qui pourraient se dérouler en dehors des milieux institutionnalisés, c'est-à-dire en famille et par la famille. En partant de la conceptualisation tripolaire de l'éducation formelle, informelle et non formelle, en passant par le concept d'instruction en famille (IEF)[9] (en Slovaquie : *Individuálne vzdelávanie* ou *Domáce vzdelávanie*) tel que le présente la législation nationale, le texte s'interrogera sur les situations où les enfants apprennent le français en dehors de l'école avec leurs parents ou au sein d'une communauté pour répondre à un intérêt spécifique ou bien pour surmonter les limites des programmes scolaires. Un rapport d'expérience sera ensuite présenté, résumant les différentes caractéristiques de l'apprentissage du FLE dans sa phase initiale dans une famille slovaque.

Le phénomène que nous essayons de circonscrire semble avoir le potentiel de gagner en importance, tout en restant conditionné par les politiques éducatives en vigueur ou susceptibles d'être mises en place dans les pays européens. Ce phénomène, par son actualité et parce qu'il est susceptible de prendre de l'ampleur, notamment au sein de communautés qui favorisent le dialogue interculturel, la diversité culturelle et le plurilinguisme, mérite qu'on y prête attention, en

[9] Le ministère de l'Éducation nationale en France emploi le terme « instruction dans la famille », mais « instruction en famille » (IEF) est largement utilisé dans le langage courant et administratif.

particulier du point de vue pédagogique et didactique, même si les pratiques éducatives qu'il défend ne prétendent pas à un caractère massif.

Apprentissage en famille

Pour évoquer le concept de l'instruction en famille, rappelons la conception tripolaire de l'enseignement, qui distingue enseignement formel, enseignement non formel et enseignement informel (Johnson et Majewska, 2022). L'enseignement formel est habituellement dispensé dans les institutions scolaires tels que les écoles primaires, secondaires, les lycées et les universités. Il suit un curriculum structuré et officiel et est souvent divisé en niveaux académiques. Sa principale caractéristique réside dans la présence d'enseignants qualifiés pour transmettre des compétences spécifiques aux élèves. L'enseignement informel se déroule en dehors des structures institutionnelles et ne suit pas de programme précis. Il englobe tout apprentissage dérivé des interactions quotidiennes, des discussions avec des amis ou des membres de la famille, et même des expériences médiatiques comme la télévision et internet. Contrairement à l'enseignement formel, l'enseignement informel ne conduit généralement pas à une certification officielle**.** L'enseignement non formel se situe à mi-chemin entre l'éducation formelle et l'éducation informelle. Il comprend des activités organisées en dehors du système scolaire traditionnel, mais ayant des objectifs pédagogiques clairs. Les programmes d'alphabétisation pour adultes, les formations professionnelles ou encore les ateliers artistiques entrent dans cette catégorie. Les attributs clés de ces trois types d'éducation permettent de nous positionner quant au concept d'instruction en famille.

L'instruction en famille (IEF), est un concept défini par la loi en France, en Slovaquie et ailleurs. C'est un mode d'éducation où les enfants suivent l'instruction à domicile plutôt qu'au sein d'un établissement scolaire. L'instruction en famille remplace la scolarisation traditionnelle et peut être dispensée directement par les parents, par un précepteur ou via l'enseignement à distance. Ce mode d'instruction est soumis à des règles strictes, comme l'obligation de déclaration annuelle, le respect des programmes scolaires et un contrôle pédagogique régulier (Service Public, 2026).

Les principales différences distinguant l'instruction en famille de l'enseignement dispensé à l'école résident dans l'approche individuelle (le contenu, le rythme et les méthodes d'enseignement sont adaptés à chaque enfant), dans la flexibilité (l'absence d'horaires stricts) et dans l'étendue du contenu (ainsi, outre les connaissances académiques, les enfants peuvent également acquérir des compétences pratiques dans le cadre familial). Les raisons qui poussent à choisir l'instruction en famille, telle qu'elle est définie par la législation en vigueur, sont diverses. Elles peuvent être liées aux besoins individuels de l'enfant, à la santé, à un séjour prolongé à l'étranger, à la recherche d'une meilleure qualité d'enseignement ou au choix d'une forme d'enseignement plus libre[10].

[10] Les effectifs des élèves scolarisés à domicile sont en croissance depuis plusieurs années. En 2025/2026, 3671 enfants bénéficient de l'instruction en famille en Slovaquie (*Štatistika domáceho vzdelávania školský rok 2025/2026*, p. 24). Entre l'année scolaire 2021-2022 et 2024-2025, la France a vu le nombre d'enfants instruits en famille passer de 72 369 à 30 644 (Cour des comptes, 2025).

Entre l'IEF et le soutien scolaire

Nous nous intéresserons à l'instruction en famille dispensée de manière informelle ou non formelle. Ce type d'éducation est dispensée en complément de la scolarisation institutionnelle et n'est pas astreint aux dispositifs lourds de l'instruction en famille officielle. Il s'agit d'une situation où les parents ressentent le besoin de faire acquérir à leurs enfants des savoirs ou des compétences non prévus par le programme scolaire mais qui sont disponibles dans le cercle familial ou dans la communauté locale, et peuvent être transmis par ces voies. Nous entendons donc par là des situations où des enfants suivent une scolarisation traditionnelle à l'école, mais bénéficient d'un enseignement en famille, dispensé par leurs parents ou d'autres éducateurs informels (souvent bénévoles et sans formation spécifique), dans des domaines qui ne sont pas couverts par le programme scolaire de l'établissement où ils sont scolarisés. Il peut s'agir de situations où les enfants expriment un intérêt pour un domaine d'activité ou de connaissance spécifique. Cela peut également concerner des cas où les parents aspirent à transmettre à leurs enfants un savoir qu'ils possèdent eux-mêmes, pour lequel ils parviennent à susciter l'intérêt des enfants et qui est traditionnellement présent au sein de la famille. Nous visons donc des contextes où ce qui est transmis en famille n'est pas offert à l'école, soit parce que cette offre est très marginale, soit parce qu'elle s'avère complètement inaccessible (Bánovčanová, Danišková, Filagová, 2020 ; Kováčová Švecová, Smalley, 2020). Aussi notre propos ne concerne-t-il pas le soutien scolaire qui, à la différence de l'instruction en famille telle que nous l'entendons, vise à combler les lacunes de l'enfant dans des matières dispensées à l'école et à

répondre ainsi aux défaillances de l'établissement ou aux insuffisances de l'enfant.

Notre réflexion portera sur des enseignements non dispensés par l'école et proposés en plus à l'enfant, comme c'est le cas du FLE en Slovaquie, qui est enseigné par un nombre de plus en plus limité d'établissements scolaires. La raison principale du choix du FLE comme objet d'enseignement à domicile est donc d'ordre pratique et logistique, car il n'est pas possible pour tous les parents d'inscrire leurs enfants dans un établissement où le français est proposé comme langue étrangère.

Les parents peuvent bien sûr se tourner vers les écoles de langue ou d'autres type d'institutions extrascolaires, mais, là aussi, peuvent surgir des obstacles, liés à l'emploi du temps et à la rareté de l'offre (Laurent, Huraj Rošteková, 2019). Dans le cas des parents possédant le capital linguistique, culturel et souvent professionnel nécessaire, le recours à l'instruction en famille pour le FLE peut représenter la solution la plus avantageuse. Parmi les candidats les plus susceptibles de prendre ce type de décision figurent les familles d'enseignants, les familles comportant des enfants d'âges différents, les familles multigénérationnelles exigeant le soin de proches et les communautés issues de diasporas ou d'expatriés ou de migrants, pour lesquels ce choix est souvent vital. Rappelons que, dans tous les cas mentionnés, lorsqu'il s'agit d'un enseignement linguistique, on prend également en compte les paires de langues entrant en contact – y compris le slovaque et le français (Ráčková, Schmitt, 2019 ; Schmitt 2019 ; Pecníková, Mališová, 2024).

Notons que, lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère à la maison, les parents qui font ce choix sont souvent eux-mêmes des locuteurs bilingues en ayant appris cette langue durant leur enfance ou à la suite d'un séjour prolongé à l'étranger.

Le bilinguisme des descendants des migrants représente un terrain de recherche passionnant. Les travaux existants témoignent des défis à surmonter pour ce type de locuteurs (Billiez, 2012). La situation que nous décrivons ressemble et diffère à la fois du cas des migrants, car elle consiste à former de nouveaux locuteurs bilingues dans des milieux où le bilinguisme simultané est rarement vécu et où les compétences communicatives des parents-éducateurs dans la langue cible ont été construites et solidifiées relativement tard, souvent au secondaire, universitaire, voire à l'âge adulte. Dans beaucoup de cas, ces milieux bénéficient d'une identification forte à la langue et à la culture enseignée, valorisation qui peut même avoir des racines historiques. Mais ailleurs, il peut s'agir de personnes bilingues qui ne bénéficient pas de contacts particuliers avec les milieux bilingues, internationaux ou interculturels par leurs parcours scolaires ou familiaux, mais qui ont simplement appris la langue qu'elles veulent transmettre à leurs enfants à l'école. Ces parents font face à un dilemme : doivent-ils communiquer avec leurs enfants dans la langue cible à la maison et transmettre ainsi la langue en immersion totale ou faire appel à des professionnels pour assurer l'instruction de leurs enfants pendant leur temps libre ? Certains choisissent une troisième voie : éduquer leurs enfants à la maison dans un cadre informel ou non formel tout en tenant compte des spécificités du contexte d'apprentissage bilingue.

Rapport d'expérience : initiation au FLE à la maison

Nous observerons la mise en place et le déroulement d'un enseignement informel du FLE dans une famille slovaque avec deux enfants, débutants complets en français. La première étape s'est déroulée entre août 2025 et

octobre 2025 à raison de 3 à 4 fois par semaine pour une durée de 15 à 30 minutes par séance. Toutes les séances se sont déroulées au domicile des enfants, souvent en fin de semaine sous l'accompagnement d'un parent.

L'apprenant 1 est un garçon âgé de 12 ans (en 7e année d'école primaire slovaque, ce qui correspondrait à la classe de 5e du collège français). L'apprenant 2 est une fille de 8 ans (en 3e année d'école primaire ou CE2). La langue première des deux enfants est le slovaque, langue également parlée à la maison. Au début de l'apprentissage du français, le garçon maîtrisait également le tchèque et l'anglais au niveau B2 – C1 pour les deux langues (C1 pour les compétences réceptives et B2 pour les compétences productives). La fille comprend le tchèque au niveau B1 et maîtrise l'anglais au niveau A1 – A2. Les deux enfants ont développé leurs compétences réceptives dans les deux langues mentionnées par une exposition intensive à ces langues sur les réseaux sociaux, dans les médias et, chez l'apprenant 1, à travers des interactions de type *gaming* avec ses pairs. Avant le début de l'enseignement informel du français à la maison, les deux enfants avaient acquis quelques notions de la langue sur l'application Duolingo : pendant près de deux ans pour l'apprenant 1 et près d'un an pour l'apprenant 2. Cette première initiation prédisposait donc les deux apprenants à un apprentissage plus approfondi du français.

Objectifs

L'expérience avait pour objectif de fournir aux enfants les moyens nécessaires pour se débrouiller dans des situations de communication élémentaire (interactions de premier contact) – salutations, présentations, interactions simples à caractère transactionnel (demander quelque chose à quelqu'un et comprendre de simples requêtes) – et

d'acquérir les notions nécessaires à l'identification des réalités quotidiennes de leur entourage – thématiques liées à l'école, à la maison, à la famille, aux repas et aux animaux.

L'attention portait sur les quatre compétences de base. Les enfants ont donc travaillé la réception écrite et orale, la production écrite et orale et l'interaction. La préférence des enfants allait vers la réception orale, matérialisée par les exercices d'écoute. Ce constat avait quelque chose de surprenant pour les parents-facilitateurs d'apprentissage qui ne partageaient pas cette préférence lorsqu'ils étaient eux-mêmes apprenants. Nous osons dire que cette prédilection pour l'écoute peut être qualifiée de générationnelle, car elle reflète bien la pratique quotidienne des personnes nées après le 2010 consistant à s'auto-exposer, de manière prolongée, aux contenus auditifs et audio-visuels. Elle peut également refléter la diminution des activités de lecture des enfants, et donc la réduction à l'exposition aux textes, au profit de l'oral. De fait, la deuxième activité la plus recherchée par les deux apprenants en question était la production orale.

Supports

La méthode utilisée était *Sésame A1.1* (Capouet, Denisot, 2021a) composée du livre de l'élève, du cahier d'exercices et du guide pédagogique (Crosnier, Denisot, 2021). Il s'agit d'une méthode FLE relativement récente, destinée au public pré-adolescent (enfants de 10 à 12 ans) de niveau débutant complet (A0). Cette méthode a été identifiée au terme d'une recherche personnalisée en ligne et choisie non seulement pour sa maniabilité et sa mise en page accueillante et claire, mais également par sa bonne disponibilité en ligne, notamment pour ce qui est

des matériaux audios. En effet, tous les enregistrements accompagnant le livre d'élève et le cahier d'exercices sont téléchargeables en ligne gratuitement. En ce qui concerne l'âge des deux apprenants, le manuel était parfaitement adapté à l'apprenant 2 et très bien accepté par l'apprenant 1, qui a apprécié la facilité des exercices et le sentiment de réussite que le manuel lui offrait. Le manuel est structuré en 6 parcours, chacun s'articulant en 3 leçons. Les thèmes des unités et des leçons sont présentés sommairement dans le Tableau 1.

Parcours 1 – Moi **L1** Comment tu t'appelles ? Tu as quel âge ? **L2** Comment ça va ? **L3** C'est de quelle couleur ? C'est quelle forme ?	**Parcours 2 – À l'école** L1 Est-ce que tu as tes affaires ? L2 On est quel jour aujourd'hui ? Qu'est-ce que tu aimes à l'école ? L3 Qu'est-ce que tu aimes à la cantine ?
Parcours 3 – Ma famille **L1** Tu es comment ? **L2** Tu habites avec qui ? **L3** Tu as des animaux ?	**Parcours 4 – Chez moi** **L1** Tu habites où ? **L2** C'est comment chez toi ? **L3** Qu'est-ce qu'il y a dans ta chambre ?
Parcours 5 – Le corps **L1** Ils sont comment ? **L2** Tu as mal où ? **L3** Qu'est-ce que tu fais comme sport ?	**Parcours 6 – Mes vacances** **L1** Tu vas où en vacances ? **L2** Tu voyages comment ? **L3** Quel temps il fait ? Qu'est-ce que tu portes comme vêtements ?

Tableau 1. Le sommaire des thématiques des leçons (adapté d'après *Sésame A1.1 – Guide pédagogique*, p. 8).

Les six parcours ci-dessus sont précédés d'une leçon introductive intitulée *Sésame, ouvre-toi !* et structurée en deux temps : *Comment on se salue en France ?* et *Ils se saluent avant le cours de français*. Chacun des 6 parcours majeurs se clôture avec les parties récurrentes : *Je découvre* / *Mes projets* / *Jeu d'évasion*.

Le succès de la méthode tient de sa maniabilité, élément pris en compte actuellement par les concepteurs des méthodes : « Pendant longtemps, l'enseignement des langues étrangères s'est uniquement reposé sur l'intelligence verbo-linguistique. La théorie des intelligences multiples a fourni une nouvelle grille de lecture pour comprendre les difficultés de nos élèves. » (Dugast, 2021). Comme le constate encore Dugast (2021) :

Selon Gardner, il existe ainsi plusieurs types d'intelligences qui interagissent entre elles pour nous permettre de résoudre des tâches. Il en a répertorié huit : l'intelligence intrapersonnelle, interpersonnelle, logico-mathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale, naturaliste et verbo-linguistique. Nous possédons toutes et tous ces intelligences mais à des degrés différents selon la période de notre vie à laquelle nous nous trouvons et notre personnalité. Elles évoluent au fil du temps, selon notre l'environnement et selon les professeur.e.s que nous avons eus. Il y a en effet selon lui diverses manières d'enseigner et donc d'apprendre. En tant qu'enseignant.e.s de FLE, il est donc intéressant de se demander comment nous pouvons traduire cette théorie en activités concrètes pour la classe. La nouvelle collection pour préadolescents *Sésame* permet aux élèves de suivre les aventures de 8 personnages (1 personnage par parcours d'apprentissage) qui représentent chacun une de ces intelligences.

Le choix de la méthode a représenté l'un des points cruciaux pour le bon déroulement de l'apprentissage. Travailler avec une méthode était nécessaire pour le parent et pour les enfants. Cela a permis aux parents de s'épargner une grande part de travail de préparation de fiches et d'exercices. Aux enfants, cela a permis de voir leur propre progression et de s'accoutumer à une logique récurrente des activités proposées. Le choix de la méthode *Sésame A1.1* était également très important pour les enfants qui n'auraient pas accepté de travailler avec n'importe quel manuel. On avait décidément besoin d'un support suffisamment attrayant pour leur plaire et pour les motiver à y revenir. Enfin, il fallait que la méthode soit organisée comme une série d'activités « capsule », permettant de faire des progrès par petits pas sans consacrer trop de temps à chaque étape.

Pourtant, le parent-facilitateur se rendait compte des différences dans les besoins des deux apprenants. Aussi a-t-il complété *Sésame A1.1* par d'autres méthodes, comme *En français I*, *Atelier*, *Adosphère*, *Francúzština 1*, notamment au début et à la fin de cette première expérience. Le recours ponctuel à d'autres méthodes visait à offrir des ressources plus adaptées au niveau du contenu à l'aîné des enfants, mais aussi de compléter l'approche adoptée par les auteurs de *Sésame* par une approche plus traditionnelle. Le manuel a également été enrichi, de manière ponctuelle, par d'autres documents supports, pour la plupart des fiches pédagogiques de différents types, disponibles en ligne et téléchargeables gratuitement.

Moments forts et défis relevés

L'effort entrepris par la famille n'a pas été sans obstacles. Le défi majeur consistait à maintenir la régularité des enseignements en concurrence aux

autres activités auxquelles les enfants prenaient part régulièrement : pratique d'un instrument de musique, danse, tennis, échecs, sorties avec les copains. Dans cette perspective, l'apprentissage du français avait le plus de succès pendant les weekends et pendant certaines soirées des journées relativement moins chargées. Il faut reconnaître que les enfants étaient quand même assez motivés pour apprendre, comme ils l'étaient pour apprendre toute autre langue aussi. Nous pouvons attribuer cela à la culture familiale où l'ouverture vers d'autres cultures était fortement présente.

Un autre défi était lié au fait que l'aîné des apprenants a entamé, lors de l'expérience, l'apprentissage de l'allemand proposé par le collège qu'il fréquentait à côté du russe ou encore de l'anglais renforcé, sans possibilité de choisir le français. Le début de l'apprentissage d'une nouvelle langue exigeait un investissement en temps et en énergie, ce qui a conduit à laisser de côté l'apprentissage du français pendant quelques jours, voire quelques mois.

Au cours de l'expérience, nous avons pu identifier les activités qui facilitaient considérablement l'apprentissage. Parmi elles, il y avait notamment le jeu des marionnettes, très recherché spontanément par l'apprenant plus jeune. Les marionnettes et les peluches ont été souvent engagées dans des conversations en français, surtout pour les présentations, les salutations, des amorces de petits échanges sur les activités du quotidien. Ensuite, un autre moment fort consistait à réutiliser les contenus abordés dans la communication réelle à la maison sous forme d'insertions de consignes ou de questions en français, sous forme de structures simples et répétées, dans le flux de la communication au quotidien.

Nous avons également pu mener toute une série d'observations intéressantes qui ont témoigné de la construction progressive d'une compétence plurilingue chez les apprenants. La créativité interlinguale était particulièrement riche chez l'apprenant 2 et aboutissait à toute une série d'expressions linguistiquement mixtes, par ex. *pink clair* au lieu de *rose clair* ; *Olivia parrot year dix-neuf* au lieu de *Olivia le perroquet a dix-neuf ans* ; *orange jus* au lieu de *jus d'orange*.

Nous avons observé que les deux apprenants, chacun à sa manière, prenaient naturellement appui, dans leur apprentissage du FLE, sur la totalité de leur répertoire langagier. Tandis que l'apprenant 2 démontrait une forte tendance vers le mélange des codes entre le français et l'anglais, l'apprenant 1 a su s'appuyer, de manière consciente, sur son vocabulaire dans les différentes langues, y compris en allemand qu'il venait juste de commencer à étudier.

Résultats obtenus

Au terme de l'expérience, une évaluation a été effectuée avec un test de connaissances, construit à partir de documents d'entraînement pour le DELF Prim A1.1. Pour cette évaluation, une série d'activités tirées du DELF Prim A1.1 (CIEP 2014a, 2014b) a été utilisée :

- la compréhension écrite (comprendre une lettre, compléter une lettre à trous) ;
- la compréhension orale (relier les messages aux images ; questions à propos de l'audio) ;
- la production écrite (écrire une invitation, compléter une lettre à trous) ;

- la production orale (parler de soi, décrire une personne, préférences pour le petit déjeuner) ;
- le vocabulaire et la grammaire (les couleurs, le genre des substantifs).

Les taux de réussite respectifs des apprenants, exprimés en nombre de points obtenus pour chaque partie de l'examen, sont représentés dans le tableau suivant ci-dessous.

	Apprenant 1	**Apprenant 2**
Compréhension écrite	08/08	07/08
Compréhension orale	25/25	8/25
Vocabulaire et grammaire	12/12	11,5/12
Production écrite	20,5/25	19,5/25
Production orale	15/30	05/30
TOTAL	**80,5/100**	**51/100**

Tableau 2. Résultats de l'évaluation finale des apprenants au terme de l'expérience.

L'évaluation a confirmé que la compréhension orale constitue le point le plus fort des apprenants, ce qui correspond à la préférence donnée au développement de cette compétence lors de l'expérience. En général, les compétences réceptives des apprenants sont plus développées à ce stade que les compétences productives. Au niveau du vocabulaire, nous avons pu constater que l'apprenant 1 possédait une base assez solide ; le prochain objectif didactique devrait consister à stimuler l'utilisation plus actif de ce vocabulaire. La maîtrise des notions de grammaire reste très

faible. Il faut admettre que, lors de l'expérience, la grammaire n'a été travaillée qu'implicitement. Malgré les insuffisances importantes que les apprenants eux-mêmes ressentent, ils ne reculent pas devant les occasions où ils doivent s'exprimer et s'accrochent tant qu'ils peuvent. L'apprenant 1 essaie même d'exprimer des idées un peu plus complexes par rapport à son niveau. Sommairement, il est possible d'estimer que le taux de réussite global de l'Apprenant 1 est 80,5 % de l'objectif prévu, tandis que l'Apprenant 2 reste à mi-chemin pour atteindre le niveau A1.1 en FLE.

En conclusion, l'apprentissage semi-formel du FLE au sein de la famille apparaît comme une alternative éducative pertinente pour répondre à des besoins spécifiques, en particulier dans les contextes où l'offre institutionnelle est limitée ou inexistante. L'expérience présentée montre que ce type d'enseignement peut constituer un levier efficace pour initier les enfants à une langue moins enseignée, à condition que certaines conditions soient réunies. Parmi celles-ci, la présence dans le milieu familial ou communautaire d'un adulte disposant de compétences didactiques solides en langues étrangères s'avère déterminante, comme le suggère la nécessité d'un accompagnement éclairé pour structurer les apprentissages et maintenir une progression cohérente.

L'étude met également en évidence que la réussite de ce cadre semi-formel dépend fortement de la capacité à instaurer une régularité dans les activités, malgré la concurrence des nombreuses obligations scolaires et extrascolaires des enfants. Le maintien d'un rythme stable constitue ainsi l'un des défis majeurs, tout comme la gestion des différences interindividuelles entre apprenants, qui exigent une adaptation continue des supports et des approches pédagogiques. Les

observations réalisées montrent toutefois que l'environnement familial peut devenir un espace d'apprentissage riche, propice à la créativité interlinguale et au développement d'une compétence plurilingue authentique.

Enfin, cette expérience ouvre des perspectives plus larges pour les communautés de diaspora, d'expatriés ou de migrants, pour lesquelles l'accès à des ressources linguistiques adaptées est souvent crucial. Elle souligne l'importance de concevoir des dispositifs de formation destinés aux parents-éducateurs afin de les soutenir dans leurs efforts de transmission linguistique et culturelle. L'apprentissage semi-formel en famille, bien qu'exigeant, se révèle ainsi être une voie prometteuse pour favoriser l'acquisition du FLE et, plus largement, pour renforcer le plurilinguisme dans des contextes où l'école ne peut répondre à tous les besoins.

Bibliographie

Bánovčanová, Z., Danišková, Z. et Filagová, M. (2020). On a shoestring: child speakers of other languages in Slovak education. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(1), 95-116. DOI: 10.2478/jolace-2020-0006.

Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Cahiers du plurilinguisme européen*, 4/2012. DOI : 10.57086/cpe.408.

Bongrand, Ph., Farges, G., Glasman, D. et Tenret, É. (2025). Premiers éléments statistiques sur l'instruction en famille en France. Dans Ph. Bongrand (dir.) : *L'Instruction en famille en France. Profils,*

mobiles et pratiques au tournant des années 2020. Presses universitaires de Rennes. 63-86.

Capouet, M. et Denisot, H. (2021a). *Sésame A1.1 – Livre d'élève*. Hachette FLE.

Capouet, M. et Denisot, H. (2021b). *Sésame A1.1 – Cahier d'activités*. Hachette Livre.

CIEP – Centre international d'études pédagogiques. (2014a). *DELF Prim A1.1 Livret du candidat*. http://www.delfdalf.fr/delf-prim-a1-1-sample-papers.html

CIEP – Centre international d'études pédagogiques. (2014b). *DELF Prim A1.1. Livret d'examinateur*. http://www.delfdalf.fr/_media/exemple-2-sujet-delf-prim-a1-livret-examinateur-3.pdf

Cour des comptes. (2025). *L'instruction dans la famille*. https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2025-06/20250626-S2025-0795-Instruction-dans-la-famille.pdf

Crosnier, C. et Denisot, H. (2021). *Sésame 1 – Guide pédagogique (A1.1)*. Hachette FLE.

Dugast, S. (2021). *Enseignement et intelligences multiples*. https://www.hachettefle.com/selection/integrer-la-theorie-des-intelligences-multiples-son-enseignement/

Johnson, M. et Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.

Kováčová Švecová, Z. et Smalley, D. (2020). Bilingual Education of Slovak Children Living Abroad: Issues and Perspective. *Proceedings of ICERI2020 Conference 9th-10th November 2020*, 7401-7405. DOI: 10.21125/iceri.2020.1590.

Laurent, T. et Huraj Rošteková, M. (2019). The francophone educational network in Slovakia. What is the role of French language assistants? *Political Sciences: Journal for political science, modern history, international relations, security studies*, 4/22, 278-283. http://doi.org/10.24040/politickevedy.2019.22.4.278-283.

Pecníková, J. et Mališová, D. (2024). Intelligibility limits of Slovak-French bilingual children. Dans Z. Bohušová, Z. et M. E. Dove (dir.), *To understand is to be free: interdisciplinary aspects of comprehensibility and understanding* (257-265). Praesens Verlag,

Ráčková, L. et Schmitt, F. (2019). *Les interférences linguistiques du français sur le slovaque : l'exemple du système verbal*. L'Harmattan.

Service Public – Direction de l'information légale et administrative. (2026). *Instruction dans la famille.* https://www.service-public.gouv.fr/particuliers/vosdroits/F23429

Schmitt, F. (2015). *Les cultures française et slovaque : analyses comparatives de représentations sociales*. EME Editions.

Štatistika domáceho vzdelávania školský rok 2025/2026. https://www.domacevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2026/03/Statistika_DV_2025_2026.pdf

CHAPITRE III

Les études françaises en Slovaquie au cœur des questions sociétales

Les toponymes slovaques et leur exonymisation vers le français : les Malá Fatra(s), la Malá Fatra ou les Petites/petites Fatras ?

Zuzana PUCHOVSKÁ

Dans cette étude, il s'agira d'examiner les problématiques que soulève la traduction des toponymes, noms propres de lieu, d'une langue à une autre, traduction qui semblerait à première vue simple à faire mais qui est au fond particulièrement complexe tant au niveau linguistique qu'au niveau des aspects culturels que ces noms propres véhiculent (Grass, 2006). Notre réflexion s'inscrit dans le contexte où, notamment après le changement de régime politique en 1989 (Valentová, 2021, p. 57), le tourisme et les échanges internationaux se développent de plus en plus en Slovaquie, ce qui se reflète, entre autres, dans la nécessité, d'une part, de traduire des textes d'information touristique slovaques vers des langues étrangères, d'autre part, de publier des guides touristiques ou d'autres textes informatifs d'origine étrangère sur la Slovaquie. Ce type de textes traduits ou non est d'ailleurs largement accessible aujourd'hui sur internet sous forme de blogues ou sites touristiques ou encore en tant que textes officiels d'institutions (inter)nationales.

L'objectif de cette contribution est ainsi de s'interroger sur les équivalents français des toponymes slovaques. Dans le cadre de cette étude, nous nous limiterons[11] aux guides et sites touristiques français[12] et

[11] Notre intérêt porte également sur les équivalents français des toponymes slovaques dans les documents officiels publiés en Slovaquie par des institutions culturelles et publiques.

[12] Pour les besoins de cette étude, nous proposerons les résultats d'une recherche menée dans deux guides touristiques français reconnus et sur leurs sites touristiques respectifs :

à la version française de l'encyclopédie Wikipédia qui est actuellement l'une des sources largement consultée par les locuteurs et peut, de ce fait, représenter le premier contact avec la Slovaquie, son histoire, sa géographie, sa culture et ses traditions. Nous examinerons la façon dont les auteurs français s'approprient les noms propres de lieu slovaques, sous quelles formes ils se manifestent dans leurs textes et dans quelle mesure ces équivalents correspondent aux recommandations de l'ONU où les experts du GENUNG[13] travaillent depuis 1967 sur la normalisation et la standardisation des noms géographiques pour une meilleure compréhension internationale. Ajoutons que, pour le contexte franco-slovaque, une telle recherche n'a pas été encore menée de manière systématique et notre contribution s'inscrit alors dans un projet de recherche plus large[14] couvrant la problématique traductologique de l'onomastique en général dans une perspective synchronique et contrastive. En effet, les études réalisées jusqu'à présent traitent surtout de l'intégration des noms propres français en slovaque du point de vue de leur prononciation et de leur emploi (Sekvent, 1982 et 2002) ou portent sur les gallicismes en slovaque (notamment Orgoňová, 1998 ; Vojtek 2025).

Notre réflexion sera menée en deux temps. Nous placerons d'abord la problématique des toponymes slovaques et de leurs équivalents français dans le cadre théorique de l'*exonymisation* (processus de création

Petit Futé Slovaquie 2018/2019, *Petit Futé Slovaquie 2025/2026 ;* site du Petit Futé ; site du Guide du Routard

[13] Groupe d'experts des Nations Unies pour l'Uniformisation des Noms Géographiques :

[14] Cette contribution s'inscrit dans le cadre du projet APVV-24-0567 : *Slovenská idioetnická a reprezentatívna lexika ako súčasť slovenskej kultúrnej identity a jej ekvivalenty v románskych jazykoch (francúzština, španielčina, taliančina)* [Le lexique idioethnique et représentatif slovaque en tant que partie intégrante de l'identité culturelle slovaque et ses équivalents dans les langues romanes (français, espagnol, italien)].

des exonymes en langue) en définissant et expliquant les notions clés de toponyme, endonyme et exonyme. Nous examinerons ensuite les formes concrètes des toponymes slovaques en français en nous focalisant notamment sur la situation établie par Mandola, à savoir l'exonymisation opérant sur le signifiant (2015, p. 268)[15] tout en nous appuyant sur le traitement des toponymes de Závodný (2020) et Fičor (2010) pour pouvoir évaluer l'état actuel de la problématique en question en lien avec les recommandations officielles.

Cadre théorique : toponyme, endonyme et exonyme

Toponyme-endonyme en tant que désignateur rigide

Les toponymes représentent une classe de noms propres qui permettent « d'exprimer l'intention d'identifier de façon unique et propre [...] l'être désigné, par opposition au nom commun qui inclut dans un ensemble tous les êtres de la même espèce » (Charaudeau, 2019, p. 21-22). Le nom propre est donc « cognitivement stable » (Riegel et al. 2016, p. 336) et se caractérise généralement par une référence unique d'où l'appellation désignateur rigide introduit par Kripke (1982), concept expliqué par Constanza comme suit : « Le Npr est un désignateur rigide car il désigne le même particulier dans tous les mondes possibles et indépendamment de ses propriétés ou attributs. » (2019, p. 82). Les noms propres de lieu, alors

[15] Dans le cadre de cette contribution, nous n'aborderons pas le phénomène de l'*exonymisation opérant sur le signifié* (Mandola, 2015, p. 280).

toponymes[16], sont définis par la Commission nationale de toponymie[17] comme « dénomination d'un objet géographique déterminé (cours d'eau, accident topographique, lieu habité, région, pays, voie de communication, planète, etc.) » et désignent cet objet d'une manière univoque permettant ainsi son identification immédiate. Dans le cadre de cette contribution, nous nous focaliserons alors sur l'analyse des toponymes-endonymes slovaques, où l'endonyme est défini comme « appellation toponymique exprimée dans la forme orthographique et dans la langue locale de la région où l'entité dénommée est située »[18], et leurs équivalents français. Ainsi, l'endonyme slovaque Dunaj trouve son équivalent français en Danube, l'endonyme Slovenský raj peut apparaître en français comme Paradis slovaque ou Slovensky Raj, ou bien Spišský hrad est adapté en français par château de Spiš. Mandola appelle le passage de l'endonyme vers l'appellation en langue étrangère l'exonymisation (2015 et 2017).

Toponyme-exonyme en tant que résultat de l'exonymisation

En effet, dans un texte en langue étrangère, en français, le toponyme étranger perd son statut d'endonyme pour devenir un exonyme défini comme « nom géographique utilisé dans une langue pour désigner un lieu

[16] On distingue plusieurs types de toponymes : les *choronymes*, *oïkonymes*, *anaïkonymes*, *hydronymes*, *oronymes*, *spéléonymes*, *urbonymes*, etc. Dans le cadre de cette contribution, nous n'utilisons que le terme générique *toponyme*.

[17] Commission nationale de la toponymie. (2010, mars). *Recommandations et observations grammaticales*

[18] Commission de toponymie de l'Institut Géographique National de France et Commission de toponymie du Québec. (1997). Endonyme. Dans *Glossaire de la terminologie toponymique*

situé en dehors du territoire dont cette langue est la langue officielle »[19]. Il va de soi que l'introduction d'un toponyme

> dans une langue autre que celle parlée dans la zone linguistique où est situé le lieu géographique implique très souvent une adaptation du toponyme aux règles de la langue cible sur tous les niveaux linguistiques (orthographique, phonologique, morphologique, syntaxique, pragmatique) (Löfström et Schnabel, 2010, p. 300).

Ajoutons qu'il existe différents modes de formation des exonymes tels que la transcription, la translittération, l'assimilation, que Mandola définit comme l'exonymisation opérant sur le signifiant, ou la traduction, seul moyen de l'exonymisation opérant sur le signifié (2015). Or, il faut souligner que la moindre différence avec le nom local, par exemple dans la notation de signes diacritiques, y compris le changement au niveau de la prononciation du toponyme-endonyme, entraîne la création d'un exonyme. Le degré de modification ou d'adaptation des endonymes dépend souvent de leur structure étant donné qu'ils apparaissent sous forme simple (Kriváň, Bratislava, Beskydy) ou complexe (Vysoké Tatry, Spišský hrad, Demänovská dolina) dont l'élément spécifique relève du nom propre tandis que l'élément générique est un appellatif. Nous analyserons des cas concrets ci-après. De plus, l'adaptation de l'endonyme devrait se conformer aux recommandations des autorités toponymiques nationales comme internationales. En principe, ces autorités et le groupe d'experts du GENUNG recommandent d'éviter tout changement au niveau

[19] Commission de toponymie de l'Institut Géographique National de France et Commission de toponymie du Québec. (1997). Exonyme. Dans *Glossaire de la terminologie toponymique*

de la forme de l'endonyme et exigent son utilisation exclusive dans un texte en langue étrangère « pour une meilleure transparence entre les différentes langues et un plus grand respect pour le pays dont l'endonyme est originaire » (Löfström et Schnabel, 2010, p. 301). Dans ce qui suit, nous constaterons une certaine instabilité quant à l'exonymisation des endonymes slovaques en français et une variation de formes conséquente.

Les endonymes slovaques et leurs équivalents français : l'exonymisation opérant sur le signifiant

L'endonyme slovaque est en français un exonyme phonique

La première situation rencontrée concerne un cas particulier, car la forme de l'endonyme slovaque reste inchangée. Autrement dit, les exonymes français gardent la forme écrite du toponyme slovaque. Or, comme le constate Mandola (2017), on doit prendre en considération la différence de prononciation du nom en français. Sans entrer dans les détails, les lettres slovaques telles que [ž], [š], [č] ou [ľ], [ď], [h] ou encore [ň] seraient difficilement identifiées et prononcées par les locuteurs français et la prononciation francisée transformerait naturellement la forme orale du nom. À ce sujet, Mandola apporte la précision suivante (2017, p. 287) :

> Quand les noms propres passent d'une langue à l'autre, ceci peut se faire de deux manières : soit on obtiendra une prononciation qui prend en compte l'origine linguistique du nom et qui suit donc les règles de prononciation du système dont le nom est extrait ; soit on obtiendra une adaptation au système du locuteur.

Dans les exemples ci-dessous, nous observons effectivement que la forme écrite de l'endonyme slovaque ne change pas, en revanche, il est évident que la prononciation du nom sera modifiée ou bien adaptée au système phonique des locuteurs français :

Endonyme slovaque	**Exonyme français**
Váh	Váh
Štrbské pleso	Štrbské pleso
Kriváň	Kriváň
Rožňava	Rožňava

Harvalík désigne ces exonymes sous le terme « zvukové exonymá » [exonymes phoniques] (2004, p. 107), Mandola propose le terme exophones (2017, p. 288). Ajoutons que cette situation suit clairement les recommandations du GENUNG ainsi que des commissions nationales de la toponymie[20] qui disent unanimement que la forme écrite (avec les signes diacritiques) de l'endonyme doit être privilégiée. Bien que nous constations pour notre corpus un nombre considérable d'exophones, et cela même dans les textes numériques (Wikipédia, sites touristiques), nous avons pu identifier une réelle instabilité graphique dans l'ensemble de textes français.

[20] *Zásady používania názvov geografických objektov v cudzojazyčnom texte publikácií vydávaných v Slovenskej republike* (2012) ; *Principes de traitement en français des noms de lieux étrangers* (2025)

L'endonyme slovaque est en français un exonyme phonique et graphique

Ainsi, la deuxième situation rencontrée montre soit une forme de l'endonyme slovaque sans signes diacritiques, soit une forme nettement fautive. Ci-dessous, nous en proposons quelques exemples :

Endonyme slovaque	**Exonyme français**	**Recommandations**[21] **(ÚGKK SR, CNIG, GENUNG)**
Rožňava	Roznava Rožnáva	la ville de[22] Rožňava
Banská Štiavnica	Banska Stiavnica Banská Stiavnica	la ville de Banská Štiavnica
Častá	Casta	le village Častá
Krásnohorské Podhradie	Krásnohrské Podhradie	la commune Krásnohorské Podhradie
Hrad Beckov	Hrad Bečkov	le Château de Beckov

[21] Désormais, les tableaux avec les exemples contiendront l'endonyme slovaque, les exonymes français recueillis et la forme recommandée par l'*Autorité de géodésie, cartographie et cadastre de la République slovaque* (ÚGKK SR), le *Conseil National de l'Information Géolocalisée* (CNIG) et le GENUNG.

[22] Pour ce qui est des recommandations concernant l'ajout ou la traduction du nom générique (rivière, ville, mont, lac glaciaire) en français, nous y reviendrons plus loin dans notre propos.

Demänovská dolina	Demänoská dolina	la vallée Demänovská dolina
Hornád	Hernád	la rivière Hornád
Slovenský raj	Slovenský Raj Slovensky Raj	le parc national Slovenský raj
Dobšinská ľadová jaskyňa	Dobsinska Ladova Jaskyna	la grotte de glace Dobšinská ľadová jaskyňa

Malgré le fait que les autorités nationales en charge de la toponymie ainsi que les recommandations du GENUNG déconseillent fortement la moindre modification de la forme de l'endonyme en cas d'absence d'un exonyme officiellement reconnu par le pays en question[23], notre corpus confirme à côté des formes correctes une variation orthographique alarmante des toponymes slovaques. On remarque, par exemple, pour le toponyme Dobšinská ľadová jaskyňa une double modification par l'équivalent français Dobsinska Ladova Jaskyna : absence de signes diacritiques et emploi incorrect des majuscules ; ou pour le parc national Slovenský raj, on trouve deux variantes inexactes comme pour la ville de Rožňava. Cette situation touche les toponymes qui désignent les

[23] Les exonymes officiellement reconnus sont par exemple *la Slovaquie* pour *Slovenská republika*, *le Danube* pour *Dunaj* ou *les Carpates* pour *Karpaty*, etc.

lieux relativement notoires mais se rencontre plus avec les lieux moins connus, tels que la ville de Rožňava ou le village de Častá (en fr. Casta) où l'exonyme français transforme radicalement l'endonyme slovaque : sa prononciation originale comme sa forme écrite ont catégoriquement changé. Ces équivalents français sont ainsi des exophones mais aussi des exographes (Mandola, 2017 ; Závodný, 2020).

L'endonyme slovaque assimilé en français par la morphologie et la syntaxe

La troisième situation rencontrée dans notre corpus témoigne également de l'instabilité et de la variation de la forme des toponymes slovaques où l'on observe l'exonymisation des toponymes par la morphologie ou la syntaxe françaises, ce qui se manifeste au niveau de leur forme. Nous nous limiterons ici à deux cas : d'abord il s'agira des toponymes qui reçoivent une terminaison française, ensuite de l'assimilation morpho-syntaxique des toponymes complexes.

Le premier cas concerne notamment les noms propres de chaînes de montagnes dont voici les exemples de notre corpus :

Endonyme slovaque	**Exonyme français**	**Recommandations (ÚGKK SR, CNIG, GENUNG)**
Tatry	les Tatras	Tatry (les Tatras)
Karpaty	les Carpates	Karpaty (les Carpates)

Beskydy	les Beskides	Beskydy (les Beskides)
(Veľká) Fatra (Malá) Fatra	les Veľká Fatras les Malá Fatras	les montagnes Veľká Fatra les montagnes Malá Fatra

Les exonymes français Tatras, Carpates et Beskides désignent des objets géographiques transfrontaliers qui peuvent avoir plusieurs endonymes nationaux[24] (Harvalík, 1998 In : Závodný, 2020, p. 52) et la forme française s'appuie sur l'un de ces endonymes en l'assimilant morphologiquement par les terminaisons *-es* et *-as* (pluriel et féminin). Ainsi, ces terminaisons permettent le rapprochement des exonymes avec les toponymes français comme les Alpes ou les Pyrénées (Mandola, 2015 et 2017). Quant aux recommandations de ÚGKK SR, Fičor explique que les toponymes simples, pour lesquels existe un exonyme officiel dans la langue étrangère, devraient apparaître dans le texte avec leur première mention d'abord sous forme d'endonyme suivi de l'exonyme entre parenthèses : *Tatry (les Tatras)* ; pour les mentions ultérieures, il est autorisé d'utiliser uniquement l'exonyme (2010, p. 67). Nous constatons que les auteurs français utilisent ces exonymes officiels librement, soit seuls, soit suivis par l'endonyme slovaque comme dans *Le Petit Futé* 2025/2026 « Les Beskides (Beskydy) » (p. 47) ; Wikipédia propose même

[24] Pour l'exonyme les Carpates, on trouve par exemple les endonymes nationaux suivants Munții Carpați (roumain), Karpaty (tchèque, slovaque et polonais), Karpaten (allemand), Kárpátok (hongrois).

l'explication au niveau de la forme du toponyme : « Les Tatras (prononcé [tatʁa] en français), en polonais et en slovaque : Tatry au pluriel [...] »[25] et cette utilisation montre une relative stabilité. Il en va autrement pour les endonymes slovaques qui n'ont pas d'équivalents officiels en français.

Ainsi, avant de passer à la problématique des toponymes complexes et de leurs équivalents français, nous voudrions nous arrêter sur les endonymes Veľká Fatra et Malá Fatra. Notre corpus montre une variation formelle considérable au niveau de l'exonyme français, qui sera commentée ci-après, dont la forme Fatras qui suit analogiquement, il nous semble, l'assimilation morphologique observée pour l'exonyme Tatras. Or, le nom Fatras n'existe pas en français en tant qu'exonyme officiel, si bien que cette transformation de l'endonyme slovaque est incorrecte, notamment parce qu'elle attribue au nom propre slovaque le pluriel, ce qui n'est pas le cas pour sa forme d'origine qui est au singulier. L'exonyme Fatras est ensuite à l'origine d'autres modifications de l'endonyme slovaque marquées par une instabilité formelle flagrante dans tous les textes examinés :

Endonyme slovaque	**Exonyme français**	**Recommandations (ÚGKK SR, CNIG, GENUNG)**
Veľká Fatra	les Veľká Fatras les grandes Fatras les Veľká Fatra Grandes Fatras la Veľká Fatra (Grande Fatra) la Grande Fatra	les montagnes Veľká Fatra
Malá Fatra	les Malá Fatras les Malá Fatra	les montagnes Malá Fatra

[25] Wikipédia, article « Tatras ».

	les petites Fatras Les Petites Fatras la Malá Fatra (Petite Fatra) la Petite Fatra	

Nous pouvons constater, à partir des exemples ci-dessus, que les deux endonymes slovaques sont, en français, d'une part, employés soit au pluriel, soit au singulier, d'autre part, que l'adjectif Veľká et Malá, élément constitutif du toponyme, est soit traduit (au pluriel ou au singulier, avec ou sans majuscule), soit reste en slovaque. Il est clair que cette situation n'est pas souhaitable, dans la mesure où le nom propre est un désignateur rigide qui renvoie à un objet géographique précis, si bien qu'une telle variété de formes ou le recours à des traductions inappropriées pourrait avoir des conséquences en termes de désinformations, d'imprécisions et de dénominations incorrectes de l'objet en question (Valentová, 2021). Avec les toponymes Veľká Fatra et Malá Fatra nous abordons donc la problématique de la traduction des endonymes vers la langue étrangère, déconseillée par les autorités nationales de la toponymie et le GENUNG. Même si les adjectifs Veľká et Malá sont sémantiquement transparents et se prêtent facilement à la traduction, celle-ci reste indésirable puisqu'elle modifie conséquemment le nom propre en question. Dans le cas où le français n'a pas d'exonyme officiel pour l'objet géographique en question, il est recommandé de garder la forme originale du toponyme en précisant le type d'objet désigné : les montagnes Veľká Fatra, la rivière Váh, le mont Kriváň, etc. (selon Fičor, 2010).

L'assimilation morpho-syntaxique des toponymes complexes (constitué généralement de deux éléments : générique et spécifique)

révèle également certains écarts par rapport aux recommandations officielles concernant leur exonymisation, ce qui modifie inévitablement la forme de l'endonyme slovaque. Nous examinerons à titre d'exemple les équivalents français suivants :

Endonyme slovaque	**Exonyme français**	**Recommandations (ÚGKK SR, CNIG, GENUNG)**
Veporské vrchy	les monts de Vepor	les montagnes Veporské vrchy
Gerlachovský štít	le mont Gerlach (Gerlachovský štít) le pic de Gerlach le Gerlachovský štít le pic Gerlach (Gerlachovský štít)	le mont Gerlachovský štít
Demänovská dolina	Demänoská dolina la vallée Demänova la vallée de Demänová (Demänovská dolina)	la vallée Demänovská dolina
Zádielska tiesňava	le canyon de Zadielska les gorges de Zádielska tiesňava	le canyon Zádielska tiesňava
Jaskyňa Domica	la grotte Domica la grotte de Domica	la grotte Jaskyňa Domica

À partir de ces exemples, nous pouvons faire plusieurs constats. Ce qui s'avère d'abord particulièrement systématique dans les textes examinés, c'est la transposition, par le biais de la préposition « de », de l'adjectif slovaque désignant dans le nom propre complexe l'élément

spécifique comme Veporské, Gerlachovský ou Demänovská en complément postposé de l'élément générique vrhy, štít et dolina. Selon Mandola (2017, p. 307), il s'agit ici de la transposition déadjectivale qui consiste à transposer un adjectif par un mot d'une autre catégorie grammaticale : par un substantif dans les exemples mentionnés ou par un substantif adjectival dans le cas de Demänová. Ainsi, pour assimiler le nom propre slovaque, le français construit l'exonyme à partir de la forme du nom au nominatif (Vepor, Gerlach, Demänová) et l'introduit avec la préposition « de » pour établir la relation adjectivale entre les deux éléments du nom propre. Or, cette assimilation morpho-syntaxique peut entraîner des imprécisions voire des erreurs dans la dénomination de l'objet géographique, ce qui s'oppose à la fonction primaire du toponyme : nommer clairement un objet et le distinguer des autres. Les cas de Vepor et Demänová sont notamment problématiques, car le premier nom propre désigne un seul mont, Klenovský Vepor ou Ľubietovský Vepor, et non une chaîne de montagne (vrchy). Pour le second, Demänová désigne une commune et apparaît dans les noms propres Hotel Demänová, Demänová Rezort ou Ski Centrum Demänová. Par contre, vallée de Demänová ou vallée Demänová sont des constructions inexactes et pourraient conduire à l'erreur. Quant au nom Gerlach, il s'agit, selon le *Dictionnaire de la langue slovaque contemporaine* (2006, p. 1067) d'un nom de lieu non officiel et par conséquent à éviter. Ensuite, on remarque que la postposition de l'élément spécifique pour un même toponyme peut se faire sans ou avec la préposition « de », ce qui accentue l'instabilité déjà constatée au niveau de la forme écrite du nom propre : le pic de Gerlach/le pic Gerlach, la grotte de Domica/la grotte Domica. Enfin, l'élément générique, puisque sémantiquement transparent, est automatiquement traduit vers le français, avec parfois des variantes : le mont/le pic/le sommet, le

canyon/les gorges, les monts/les montagnes/le massif, etc. Selon Valentová (2021, p. 57-58), l'objectif de ces traductions et de ces assimilations peut être la volonté d'informer autant que possible les touristes étrangers sur le lieu en question. Or, ces exonymes artificiels risqueraient de causer des difficultés au niveau de la communication ou être à l'origine de désinformations et d'imprécisions sur le pays en question.

L'objectif de cette étude était d'analyser comment les toponymes slovaques apparaissent dans les guides et sites touristiques français (*Le Petit Futé* et *Le Routard*) ainsi que sur la version française de Wikipédia. Précisons cependant qu'il s'agit pour le moment d'une recherche non exhaustive dont les résultats ne peuvent être que partiels et préliminaires. Cette recherche nous servira d'introduction à la problématique de la toponymie comparée. Nous nous sommes focalisée sur la forme du toponyme et ses adaptations en français.

Dans cette étude empirique initiale, nous avons pu observer dans l'ensemble des textes examinés, à côté des équivalents français qui respectent la forme de l'endonyme slovaque et se conforment aux recommandations officielles, une variabilité graphique et formelle notable. Cette variabilité se manifeste au niveau de l'orthographe du toponyme simple ou complexe (forme sans ou avec les signes diacritiques, emploi erroné des majuscules, forme incorrecte) et au niveau des équivalents français des toponymes complexes assimilés par la morphologie et la syntaxe françaises. Certains toponymes slovaques peuvent même apparaître sous plusieurs formes allant de deux à six (cf. Malá Fatra et Veľká Fatra). Nous constatons, en outre, que cette instabilité formelle se présente souvent au sein d'un même ouvrage, ce qui met

clairement en lumière l'absence d'écriture systématique d'une forme graphique.

En définitive, l'exonymisation des toponymes slovaques au système linguistique du français est naturelle puisque chaque langue a tendance à assimiler les noms propres étrangers et le fait d'une manière plus ou moins prononcée. Ce qui peut, en revanche, poser des difficultés, c'est l'instabilité formelle constatée, car le nom propre doit, par sa nature, permettre une identification immédiate de l'objet désigné et assurer ainsi une fonctionnalité communicative infaillible (orientation selon l'objet désigné, localisation de l'objet désigné dans l'espace, lien entre le nom et l'objet, clarté communicative, etc.) (Závodný, 2020). Nous pensons que cette dernière peut être affaiblie par la variation d'exonymes observée dans notre corpus.

Bibliographie

Fičor, D. (2010). Zásady používania slovenských endoným a cudzojazyčných exoným v cudzojazyčných textoch. Dans *Štandardizácia geografického názvoslovia*. ÚGKK SR, 60-69. http://www.skgeodesy.sk/files/slovensky/ugkk/geodezia-kartografia/aktuality/ZbornAk.pdf

Charaudeau, P. (2019). *Grammaire de sens et de l'expression*. Lambert-Lucas.

Commission de toponymie de l'Institut Géographique National de France et Commission de toponymie du Québec. (1997). Endonyme. Dans *Glossaire de la terminologie toponymique* http://www.toponymiefrancophone.org/DivFranco/pdf/kadmon.pdf?ts=0.19567106257803468 [consulté le 16 décembre 2025]

Commission nationale de la toponymie. (2010, mars). *Recommandations et observations grammaticales*. https://cnig.gouv.fr/IMG/pdf/cnt-grammaire-recommandation.pdf [consulté le 16 décembre 2025]

Constanza, J. (2019). Le nom propre de la langue au discours. *Białostockie Archiwum Językowe*, 19, 79-90. doi: 10.15290/baj.2019.19.05.

Grass, T. (2006). La traduction comme appropriation : le cas des toponymes étrangers. *Meta*, 51(4), 660-670. https://doi.org/10.7202/014333ar

Groupe d'experts des Nations Unies pour l'Uniformisation des Noms Géographiques : https://unstats.un.org/unsd/ungegn/ [consulté le 16 décembre 2025]

Guide du Routard (site) https://www.routard.com. [consulté le 16 décembre 2025]

Harvalík, M. (2004). *Synchronní a diachronní aspekty české onymie*. Academia.

Kripke, J. (1982). *La Logique des noms propres*. Ed. de Minuit.

Löfström, J. et Schnabel, B. (2010). Comment analyser et comparer les toponymes de différentes langues dans une perspective synchronique. *Nouvelle revue d'onomastique*, 52, 291-318. https://doi.org/10.3406/onoma.2010.1549

Mandola, M. (2015). Statut du toponyme - exemple d'exonymes français. Dans J. Löfström et B. Schnabel (dir.), *Challenges in Synchronic Toponymy - Défis de la toponymie synchronique*, BoD – Books on Demand.

Mandola, M. (2017). Les équivalents français des noms géographiques polonais –L'exonymisation en français des toponymes du territoire de la Pologne [thèse de doctorat, Université Renne 2]. HAL theses. https://theses.hal.science/tel-01585303v1

Orgoňová, O. (1998). *Galicizmy v slovenčine*. Stimul.

Petit Futé (site) https://www.petitfute.com [consulté le 16 décembre 2025]

Principes de traitement en français des noms de lieux étrangers (2025) : https://cnig.gouv.fr/IMG/pdf/cnig-principes_de_traitement_des_noms_etrangers-2025-12-10-2.pdf. [consulté le 5 décembre 2025]

Riegel, M., Pellat, J.-Ch. et Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français*. Presse universitaire de France.

Sekvent, K. (1982). O zásadách výslovnosti francúzskych vlastných mien v slovenčine. *Kultúra slova*, 16(2), 33-37.

Sekvent, K. (2002). *Ako používať francúzske vlastné mená v spisovnej slovenčine*. Náuka.

Valentová, I. (2021). Slovenské exonymá a niektoré ich aktuálne problémy. *Onomastica*, 65(1), 39-66. https://doi.org/10.17651/ONOMAST.65.1.2

Veda. Gerlach. (2006). *Slovník súčasného slovenského jazyka* (p. 1067).

Vojtek, D. (2025). *Aspects flexionnels et constructionnels des gallicismes en slovaque contemporain*. L'Harmattan.

Wikipédia. *Article « Tatras »*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Tatras [consulté le 1er mars 2026]

Zásady používania názvov geografických objektov v cudzojazyčnom texte publikácií vydávaných v Slovenskej republike (2012) : https://www.skgeodesy.sk/files/sk/slovensky/ugkk/geodezia-kartografia/aktuality/ZAsady.pdf [consulté le 16 décembre 2025]

Závodný, A. (2020). K fungovaniu endoným a exoným v jazykovej praxi. *Slovenská reč*, 85(1), 42-61.

L'internationalisation de l'enseignement supérieur comme outil du *soft power* de la République française

Radovan GURA

Le concept de *soft power* est aujourd'hui considéré comme un outil majeur de la politique internationale au XXIe siècle. Il est défini par Joseph S. Nye comme la capacité d'un État à promouvoir ses intérêts par son attractivité, ses valeurs et son influence indirecte. Cette étude s'intéresse aux différentes formes d'application de ce concept, en mettant l'accent sur le cas de la France. Elle analyse en particulier le rôle de l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme instrument de politique d'influence. L'amélioration de la qualité des universités apparaît ainsi comme un levier essentiel pour renforcer l'attractivité internationale du pays. L'objectif est de comprendre comment les réformes du système d'enseignement supérieur contribuent à construire une image positive de la France et à attirer des publics étrangers. La recherche repose sur une approche qualitative combinant analyse théorique et étude empirique fondée sur des sources primaires et secondaires.

Le concept de *soft power*

Le *soft power* d'après Joseph Nye

Dans les relations interétatiques, on distingue traditionnellement deux types de relations. Les premières reposent sur le pouvoir traditionnel (politique), c'est-à-dire sur une relation symétrique de compétition et de

négociation, que l'on appelle généralement *hard power* (Morgenthau, 1948 ; Waltz, 1979 ; Krejčí, 2001). Les secondes relations interétatiques reposent sur l'attraction et l'influence (*soft power*).

Le concept de *soft power*, désormais largement connu, a été introduit par Joseph Nye dans son ouvrage *Bound of Lead* (1990), paru dans le champ de la science politique américaine des années 1990. Ce concept a ensuite été étudié par de nombreux experts et utilisé par de nombreux pays pour désigner une nouvelle manière d'exercer et de mettre en œuvre le pouvoir d'État. Le *soft power*, ou puissance douce en français, englobe les aspects non coercitifs du pouvoir, donc la capacité de séduire et d'attirer (Nye, 1990).

Cependant, acquérir de l'influence, que ce soit au niveau politique ou au sein de l'opinion publique, n'est pas chose aisée et se fait progressivement. Ce constat peut également être déduit du concept de Joseph Nye, selon lequel le *soft power* repose sur trois sources principales : 1. la culture (au sens le plus large du terme, incluant les objets culturels, mais aussi les sites culturels et le patrimoine immatériel) ; 2. les valeurs politiques (qui font partie intégrante de l'identité nationale) ; 3. la politique étrangère de l'État (Nye, 2004). Il ressort de ce qui précède que le concept de *soft power* induit une modification du comportement des acteurs tiers, acteurs du système mondial, modification qui peut être obtenue non par confrontation militaro-économique, mais par la persuasion et l'attraction. On peut parler de la capacité d'un État à influencer d'autres États par son comportement et son exemple, de manière indirecte, douce. Un pays qui dispose d'une puissance douce cherche donc à s'affirmer comme un acteur central sur la scène internationale sans recourir à la coercition. L'État utilise le plus souvent la diplomatie publique à cette fin. Ce mode d'exercice du pouvoir,

qui renforce la légitimité de l'État dans les relations internationales, est de plus en plus répandu au XXIe siècle. La question du *soft power* et ses différents aspects sont explorés dans les travaux de Witte (2015), Chitty (2020), Crossley-Frolick (2008), ainsi que de nombreux auteurs francophones comme Badie (2014), Charillon (2010), Massie (2013), Martel (2013) Gura et Rouet (2019), et d'autres encore.

Par ailleurs, les recherches sur le concept de *power* au XXIe siècle ont progressé et certains experts, dont J. Nye lui-même, identifient un troisième type de puissance : le *smart power* (Nossel, 2004 ; Armitage et Nye, 2007 ; Nye, 2009). Ce concept représente une combinaison de *soft* et de *hard power* pour atteindre les objectifs de politique étrangère. Il repose sur la conviction qu'une politique étrangère efficace requiert un équilibre stratégique entre persuasion et coercition, plutôt qu'une dépendance unilatérale à l'égard de la puissance militaire et économique de l'État ou de la force et de l'attrait de son cadre culturel et axiologique.

Ainsi, le *soft power* désigne la capacité d'un État à influencer ou à convaincre d'autres acteurs d'agir et de penser de la même manière que lui, ou de modifier leur comportement sans qu'il n'ait besoin de recourir à la pression ou à son influence directe.

Soft power ou diplomatie d'influence ?

Le concept de *soft power* tel que formulé par Joseph S. Nye a suscité des réactions contrastées au sein du milieu académique et professionnel français. S'il a été largement intégré dans les analyses des relations internationales, il n'a pas été adopté de manière purement théorique ou uniforme. En France, cette notion a rapidement été soumise à une lecture critique, en raison notamment de la place centrale que l'État occupe

traditionnellement dans la conception française de l'influence et de la diplomatie.

Ainsi, les chercheurs, diplomates et acteurs institutionnels français ont adapté le concept à leur propre cadre historique et culturel. D'un côté, dans une perspective historique, le concept d'influence s'inscrit dans une longue tradition que l'on peut qualifier de « rayonnement de la France ». Cependant, les racines de cette tradition remontent encore plus loin, au début de l'époque moderne. Dès le XVII^{e} siècle, la politique du cardinal de Richelieu témoignait d'une volonté délibérée de construire le prestige international de la France par la langue et la culture. Richelieu concevait la puissance de l'État non seulement comme le fruit de sa force militaire, mais aussi comme une question de réputation et de reconnaissance auprès des cours européennes. Par la création de l'Académie française en 1635 et la promotion de la production artistique et intellectuelle, la langue et la culture françaises s'imposèrent progressivement comme le modèle de référence de l'éducation européenne. La France commença ainsi à façonner systématiquement son image de centre d'influence culturelle, ce qui constituait une forme primitive de stratégie fondée sur l'attraction et la persuasion. Le concept de *soft power* est également lié à la capacité de communiquer avec le public d'un pays étranger, à l'attrait de sa langue, de sa culture et de son mode de vie pour les citoyens d'autres États. Ces composantes constituaient la partie principale de la politique mise en œuvre par la République française à la fin du XIX^{e} siècle, appelée « rayonnement » (Chaubet et al., 2024).

D'autre part, le concept de *soft power* selon J. Nye montre que la puissance d'influence ne dépend pas uniquement de l'État. Elle repose aussi sur des acteurs non étatiques comme la société civile, le marché et les individus. La société civile joue un rôle central et co-responsable dans

la diffusion de cette forme de pouvoir. Le *soft power* ne peut pas être imposé contre elle, mais fonctionne grâce à elle. Le modèle américain illustre cette dynamique à travers ses universités, ses fondations et ses réseaux privés. Des acteurs comme les fondations ou les grandes plateformes numériques renforcent fortement cette influence. Ainsi, le *soft power* américain dépasse largement l'action du gouvernement et de la diplomatie officielle. Il s'agit d'un pouvoir indirect, décentralisé et difficile à contrôler. Nye insiste sur son caractère non dirigé, dépendant de forces sociales et culturelles variées. Ce modèle est étroitement lié aux sociétés libérales et difficilement transposable aux régimes autoritaires.

Dans une perspective française, et plus largement européenne, la conception de *soft power* telle que formulée par Joseph Nye fait l'objet d'importantes adaptations et nuances. Si, dans le modèle théorique américain, cette forme de puissance repose largement sur la société civile, les acteurs privés et des dynamiques culturelles diffuses, l'approche française se caractérise davantage par une structuration étatique (Martin, 2025) et diplomatique de l'influence.

En effet, la France développe son *soft power* principalement à travers des instruments institutionnels tels que la diplomatie culturelle, la Francophonie ou encore le réseau de l'Alliance française. Ces dispositifs illustrent une stratégie dans laquelle l'État joue un rôle central dans la production, la diffusion et la promotion de l'influence culturelle et linguistique à l'échelle internationale (Chaubet et al., 2024). Contrairement au modèle américain, où l'influence émerge largement de manière spontanée au sein de la société civile, le cas français repose sur une action publique coordonnée et fortement organisée (Martel, 2013).

Cette configuration place la France dans une position intermédiaire entre le modèle libéral américain, fondé sur la décentralisation et la

pluralité des acteurs, et des modèles plus dirigistes dans lesquels l'État contrôle étroitement les instruments d'influence. Ainsi, le *soft power* français se distingue par une hybridation entre action étatique structurée et rayonnement culturel, ce qui en fait une forme spécifique d'influence internationale, à la fois institutionnalisée et stratégique. En Bref, la France met l'accent sur le rôle central de l'État et de la diplomatie. La culture, la langue et l'enseignement y sont des instruments stratégiques directement pilotés. C'est pourquoi de nombreux auteurs français jugent le concept de *soft power* inadapté et lui préfèrent celui de puissance d'influence (Fabius, L. cité par Martel, 2013) ou de diplomatie d'influence (MEAE, 2026).

Sur la base de l'analyse présentée, deux équivalents français se sont établis dans la terminologie française pour le terme anglais original *soft power* : puissance douce et diplomatie d'influence (Institut Montaigne, 2025). Le terme puissance douce est une traduction littérale du concept de Nye et est principalement utilisé dans la littérature académique et journalistique comme outil explicatif de son idée, plutôt que comme terme indépendant et théoriquement élaboré. C'est pourquoi la diplomatie française privilégie l'expression « diplomatie d'influence » (Buhler, 2024 ; Institut Montaigne, 2025). C'est précisément ce terme, qui est devenu un élément officiel de la politique étrangère française. Le ministère des Affaires étrangères a commencé à l'utiliser pour désigner une stratégie qui dépasse la conception restrictive du *soft power* de Nye. La diplomatie d'influence englobe non seulement l'attractivité culturelle et axiologique, mais aussi les outils institutionnels par lesquels la France construit son image dans le monde (MEAE, 2026).

En résumé, la France pratique le *soft power*, mais se méfie du terme, car la conception de Joseph Nye repose sur la société civile et un rôle limité de l'État. À l'inverse, la tradition française confie à l'État et à la diplomatie

la gestion directe de l'influence culturelle, linguistique et scientifique. Cette opposition explique le malaise français face au concept (Martel, 2013).

La capacité à communiquer de manière efficace avec les publics étrangers, à exercer une influence grâce à la richesse, au pouvoir de la langue et à la qualité des institutions éducatives, constitue sans aucun doute un outil essentiel de la puissance douce française. Les spécificités de cette influence sont prédéterminées par la langue française elle-même, ainsi que par le système éducatif et la tradition politique français. Dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de cette étude, nous mettrons en lumière le processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur français par son internationalisation. Nous souhaitons souligner que, dans le vaste ensemble des politiques d'influence, il s'agit d'un des éléments clés de l'attractivité du pays. L'éducation, composante de la culture, représente un instrument fondamental de la diplomatie d'influence française. Par l'éducation, la France tisse des liens durables au sein du système international et diffuse sa langue, ses valeurs et son modèle de pensée républicaine. Toutefois, ce système est largement contrôlé par l'État, ce qui confirme les spécificités de l'approche française du *soft power*, différente de la conception de Joseph Nye.

Internationalisation de l'enseignement supérieur

Qu'entend-on par internationalisation de l'enseignement supérieur ?

Depuis des siècles, les universités jouent un rôle essentiel en offrant un enseignement de qualité, en développant la recherche et l'innovation, et

en contribuant au progrès social et culturel. Dans sa forme historique, l'internationalisation de l'enseignement supérieur reposait principalement sur la mobilité des étudiants et des enseignants. Dès le Moyen Âge, les universités européennes, unies par l'usage du latin, facilitaient ces échanges et attiraient des érudits de divers horizons. Elles constituaient ainsi des carrefours intellectuels où les meilleurs professeurs attiraient des étudiants au-delà des frontières (Rüegg, 1992 ; Verger, 2013). L'internationalisation de l'enseignement supérieur est aujourd'hui un processus dynamique lié aux transformations de la société mondiale. Elle est tributaire de nombreux facteurs politiques, économiques, sociaux et scientifiques, tout en intégrant une dimension internationale fondée sur les partenariats et la compétitivité. En Europe, le processus de Bologne constitue le principal cadre structurant de cette internationalisation.

On trouve dans la littérature spécialisée de nombreuses définitions de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Knight (2004) la définit comme le processus d'intégration de l'offre d'enseignement postsecondaire dans une dimension internationale, interculturelle ou mondiale, comprenant l'intégration de ses objectifs, de ses fonctions ou du processus éducatif lui-même. Cette définition met l'accent sur l'intégration holistique des aspects internationaux de la mission, de la recherche et de l'enseignement des établissements. Le même auteur et son collègue P. G. Altbach (2007), dans le *Journal of Studies in International Education*, précisent que l'internationalisation est un processus par lequel les établissements d'enseignement supérieur répondent activement aux défis et aux opportunités offerts par la mondialisation, afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche (Altbach et Knight, 2007). Le pédagogue néerlandais Hans de Wit, reconnu pour ses travaux

scientifiques de pointe sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur, affirme dans son étude de 2015 que l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur englobe le développement de politiques et de programmes favorisant la mobilité des étudiants et des enseignants-chercheurs, les partenariats internationaux et les échanges d'expériences et de connaissances entre pays (de Wit et al., 2015). En résumé, l'internationalisation comprend toutes les activités menées au sein des établissements d'enseignement supérieur qui élargissent les possibilités offertes aux étudiants et au personnel d'évoluer dans un contexte international, notamment la mobilité, l'internationalisation des cursus et le développement de partenariats internationaux (Ghaderi, 2021). Il convient toutefois de ne pas oublier que tout cela entraîne également des répercussions sur les aspects internes, administratifs et de gestion de l'enseignement supérieur.

L'internationalisation en France : résultat de reformes pour accroître l'attractivité universitaire

L'enseignement supérieur français fait l'objet d'une réforme continue depuis plusieurs décennies, visant à renforcer sa position dans un contexte concurrentiel international. Ces réformes conjuguent mesures à court terme et visions stratégiques à long terme, s'appuyant notamment sur les principes du processus de Bologne.

Un moment clé a été l'adoption du Pacte pour la recherche en 2006, initié par le gouvernement de Dominique de Villepin sous la présidence de Jacques Chirac (Le pacte pour la recherche, 2006). Cette réforme visait à moderniser le système de recherche et d'innovation, à renforcer la coopération entre les différents acteurs et à garantir un investissement

dans la recherche à hauteur de 3 % du PIB. Elle s'est également attachée à améliorer la gestion et l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, à soutenir les carrières scientifiques, à développer l'innovation et à articuler les secteurs public et privé. Un autre aspect important a été le renforcement de l'intégration de la France à l'Espace européen de la recherche, l'objectif global de ces réformes étant d'accroître la compétitivité mondiale et le rayonnement international du pays (Un nouvel Espace européen, 2021).

Les réformes du système français d'enseignement supérieur ont entraîné des changements structurels fondamentaux, notamment par le regroupement et la fusion d'universités et d'instituts de recherche au sein de nouvelles structures, telles que les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES). Ces structures visaient à renforcer la coopération entre les établissements, à optimiser l'utilisation des ressources, à permettre la délivrance conjointe de diplômes et à accroître la visibilité internationale des résultats scientifiques (Pres, 2015). Les réformes comprenaient également l'introduction d'une évaluation externe de la qualité par le biais de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES), devenue en 2013 le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES), ce qui a contribué à renforcer le contrôle et à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur (Motard, 2018). L'instrument législatif clé était la Loi sur les libertés et responsabilités des universités (LRU), qui élargissait considérablement l'autonomie des universités, notamment dans les domaines de la gestion financière, de la politique du personnel et de la prise de décision stratégique. L'objectif de ces mesures était d'accroître l'attractivité des universités françaises, de rationaliser leur gestion et d'améliorer leur position dans les classements internationaux

(Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, 2007). Cependant, les réformes ont également suscité des réactions critiques, notamment en raison des inquiétudes liées à la bureaucratisation, à la privatisation et à l'affaiblissement du rôle traditionnel de l'État. La politique de concentration des ressources, souvent qualifiée de « big is beautiful », a favorisé l'émergence de vastes complexes universitaires et de campus d'excellence (Orain, 2020). Cette réforme a été suivie par une nouvelle loi relative à la réforme de l'enseignement supérieur, la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 sur l'enseignement supérieur et la recherche, dite loi « Fioraso », du nom de Geneviève Fioraso, ministre de l'Éducation du gouvernement socialiste de l'époque, sous la présidence de François Hollande. Cette loi complète et modifie la « loi Pécresse » en vigueur depuis 2007 (Mme Pécresse est une ancienne ministre de l'Éducation nationale). La loi Fioraso a introduit de nouvelles formes d'intégration institutionnelle, notamment à travers les structures de la COMUE, Communauté d'universités et d'établissements supérieurs (Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013, 2021 ; Doucet & Apparu, 2016).

Malgré le fait que les résultats de ces réformes s'avèrent mitigés et que toutes les unités universitaires et scientifiques établies n'aient pas fait leurs preuves, il subsiste un consensus politique, à droite comme à gauche, sur la nécessité de poursuivre la transformation du système afin de renforcer son efficacité, ses synergies et sa compétitivité internationale.

La réforme de l'enseignement supérieur, en cours en France depuis deux décennies, peut être analysée sous différents angles. L'essentiel, pour cette étude, réside dans la volonté de répondre aux besoins du monde actuel, à l'évolution des sciences et des technologies, ainsi qu'aux besoins de la société et des territoires. La France s'efforce d'intégrer ces réalités dans la

réforme de son système d'enseignement supérieur et de son système de recherche. Un consensus politique, une vision et un objectif communs se dégagent, et les changements sont progressivement mis en œuvre. Il s'agit là d'un exemple de politique étatique visant à renforcer l'attractivité internationale de l'enseignement supérieur français dans le cadre d'une politique d'influence. La volonté, d'une part, de consolider les synergies entre les acteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur, et, de l'autre, d'accroître le rayonnement international des établissements, constitue un puissant moteur de cette réforme. Elle résulte, bien entendu, d'une longue réflexion sur la visibilité des établissements d'enseignement supérieur.

Bibliographie

Altbach, P. G. et Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*, 290–305.

Armitage, R. L. et Nye, J. S. (2007). *Smart power: A new narrative for national security*. Center for Strategic and International Studies. https://www.csis.org/analysis/smart-power

Badie, B. (2014). *Le temps des humiliés : Pathologie des relations internationales*. Odile Jacob.

Buhler, P. (2024). Le soft power, version française. *Annuaire français de relations internationales*, 513–530.

Charillon, F. (2010). *La France peut-elle encore agir sur le monde ?* Armand Colin.

Chaubet, F., Faucher, C., Martin, L., et Peyre, N. (dir.). (2024). *Histoire(s) de la diplomatie culturelle française : Du rayonnement à l'influence*. L'Attribut.

Chitty, N. (2020). *Framing the national image: Public diplomacy and propaganda in international relations*. Palgrave Macmillan.

Crossley-Frolick, K. (2008). Public diplomacy and soft power: The use of mass communication to foster foreign public support. *Politics, 28*(4).

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., et Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation de l'enseignement supérieur.* Direction générale des politiques internes de l'Union européenne. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370(SUM01)_FR.pdf

Doucet, S. et Apparu, B. (2016). *Rapport d'information sur l'application de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*. Assemblée nationale. https://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i4062.asp

Gura, R. (2018). Mäkká moc najvplyvnejších štátov sveta. Dans P. Terem et M. Lenč (dir.), *Mäkká moc a jej význam v medzinárodných vzťahoch v 21. storočí: Teoretické aspekty, regionálne kontexty*. Belianum, 117-129.

Gura, R. et Rouet, G. (dir.). (2019). *Pratiques du soft power*. L'Harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=64113

Institut Montaigne. (2025). *Diplomatie culturelle : Quatre vecteurs essentiels pour la France*. https://institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/not

e-diplomatie-culturelle-quatre-vecteurs-essentiels-pour-la-france.pdf

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5–31.

Krejčí, O. (2001). *Mezinárodní politika*. Ekopress.

Le pacte pour la recherche. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2006). https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20235/le-pacte-pour-la-recherche.html

Lemoyne, J.-B. (2020). *Diplomatie culturelle et d'influence : Les nouveaux enjeux de la politique extérieure française*. Ministère des Affaires Étrangères.

Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). Présidence de la République française. https://www.elysee.fr/nicolas-sarkozy/2007/07/05/lettre-de-mission-de-m-nicolas-sarkozy-president-de-la-republique-adressee-a-mme-valerie-pecresse-ministre-de-lenseignement-superieur-et-de-la-recherche-sur-les-priorites-en-matiere-denseignement-superieur-et-de-recherche-le-5-juillet-2007

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. (2021). https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027735009

Martel, F. (2013). Vers un « soft power » à la française. *Revue internationale et stratégique, 89*, 67–76. https://doi.org/10.3917/ris.089.0067

Martin, L. (2025, 24 mai). La culture est instrumentalisée pour nouer des liens commerciaux, politiques ou militaires. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/culture/article/2025/05/24/laurent-martin-historien-la-culture-est-instrumentalisee-pour-nouer-des-liens-commerciaux-politiques-ou-militaires_6608215_3246.html

Massie, J. (2013). Francophonie et politique internationale : Une étude du soft power culturel canadien. *Canadian Journal of Political Science*. Cambridge University Press.

MEAE (2026). *Enseigner et apprendre le français*. France Diplomatie. https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/le-ministere-en-action/assurer-la-presence-de-la-culture-francaise

Morgenthau, H. J. (1948). *Politics among nations*. Alfred A. Knopf.

Motard, A.-M. (2018). Les universités françaises et le défi de l'internationalisation au XXIe siècle. *Études internationales en sciences humaines, 5*, 1–20. https://ojs.iliauni.edu.ge/index.php/eish/article/view/383/270

Nossel, S. (2004). Smart power. *Foreign Affairs, 83*(2), 131–142. https://doi.org/10.2307/20033978

Nye, J. S. (1990). *Bound to lead: The changing nature of American power*. Basic Books.

Nye, J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. PublicAffairs.

Nye, J. S. (2015). *Is the American century over?* Polity Press.

Orain, O. (2020). Grandes étapes des réformes de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, 1968–2020. *Revue d'histoire des sciences humaines, 36*. https://doi.org/10.4000/rhsh.4884

Rüegg, W. (dir.). (1992). *A history of the university in Europe: Vol. 1. Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.

Un nouvel espace européen de la recherche. (2021). https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip_20_1749

Verger, J. (2007). La circulation des étudiants dans l'Europe médiévale. *Cahiers du Centre de recherches historiques*. https://journals.openedition.org/ccrh/3429

Verger, J. (2013). *Les universités françaises au Moyen Âge*. Brill.

Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics*. Addison-Wesley.

Wendt, A. (1992). Anarchy is what states make of it: The social construction of power politics. *International Organization, 46*(2), 391-425. https://doi.org/10.1017/S0020818300027764

Wendt, A. (1999). *Social theory of international politics*. Cambridge University Press.

Witte, L. (2015). *The strategic use of soft power: American and German cultural diplomacy during the Cold War*. Palgrave Macmillan.

De la recherche citoyenne à la mémoire publique : le rôle de la coopération franco-slovaque dans l'intégration du récit de Lisette

Mária HURAJ ROŠTEKOVÁ

Le discours contemporain des études mémorielles européennes s'éloigne des cadres strictement nationaux pour analyser la circulation transnationale des récits et leur reconfiguration dans des espaces mémoriels partagés. Ce déplacement, ancré dans la sociologie francophone, ouvre un champ d'exploration pour des destins restés longtemps à la marge de l'historiographie officielle. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de combler des lacunes factuelles, mais d'examiner les mécanismes par lesquels une expérience locale peut être intégrée dans une identité européenne élargie.

Le film documentaire *Naša Líza* (2024) de Veronika Homolová Tóthová constitue ici un point d'entrée privilégié. L'histoire d'Élisabeth Blaho (Lisette, Líza), jeune Française engagée dans la résistance antifasciste en Slovaquie, offre en effet un exemple révélateur de la transformation d'une trace marginalisée en élément de la conscience collective européenne. Cette transition nécessite une approche méthodologique articulant réflexion théorique et observation empirique des pratiques de médiation mémorielle.

Notre démarche repose ainsi sur une analyse qualitative du film documentaire, complétée par des entretiens semi-directifs menés avec les acteurs clés de la recherche citoyenne et les créateurs du film.

La mémoire dans le contexte européen : fondements conceptuels et reconstruction du récit

L'ancrage conceptuel reposant sur Maurice Halbwachs (1925) permet de comprendre que la mémoire individuelle se dissipe sans inscription dans des cadres sociaux. Cette thèse est essentielle dans le cas présent : sans articulation entre les lignes mémorielles française et slovaque, le récit de Lisette ne pouvait acquérir de portée publique. La perspective de Michael Rothberg (2009) sur la mémoire multidirectionnelle éclaire ensuite la manière dont ces deux registres mémoriels ne se concurrencent pas, mais se renforcent mutuellement, créant des ponts entre traumatismes nationaux distincts.

Dans cette optique, nous nous intéressons au rôle des médiateurs qui transforment les lieux de mémoire matériels, au sens de Pierre Nora (1984–1992), en récits partageables. La conversion d'un témoignage individuel en signification morale plus large se comprend également à la lumière de l'éthique du témoignage formulée par Annette Wieviorka (1998) et de la dynamique des retours du passé analysée par Henry Rousso (1987). La mémoire transnationale apparaît ainsi comme un produit de collaborations concrètes qui, selon Aleida Assmann (1999), contribuent à constituer un espace mémoriel européen commun.

La reconstitution audiovisuelle du parcours d'Élisabeth Blaho offre une illustration claire du passage du souvenir fragmentaire au fait historique reconnu. Après l'arrivée de sa famille de la France occupée à Ružomberok en mars 1943, elle rejoint la résistance slovaque, notamment au sein d'une section de reconnaissance de la brigade de partisans Jánošík. Cette participation, loin d'être une simple conséquence du contexte, relève d'une décision politique assumée. Pourtant, malgré sa dimension

exemplaire, son histoire demeura effacée du narratif national durant plusieurs décennies.

Ce silence n'est pas seulement un oubli, mais, au sens de Rousso (1987), une décontextualisation : le récit subsistait sans reconnaissance publique. La famille ne disposait que de fragments, et le public slovaque de presque rien. L'identité d'Élisabeth ne pouvait être reconstruite sans médiation extérieure.

Le changement survient grâce à l'action de médiateurs de mémoire. Le moment clé se produit lorsque Didier Rogasik et Soňa Benčová identifient à Brezno une pierre tombale portant une épitaphe en français. Cet artefact, véritable point d'ancrage mémoriel, contenait une information partielle – date de naissance précise, année de décès seulement, prénom slovaquisé « Alžbeta ». La tension entre cette identité locale et le souvenir familial de Lisette déclenche la transformation d'une perte privée en récit partagé. Comme le souligne Soňa Benčová dans le film, « Au début, il n'y avait qu'un nom. Nous avons d'abord trouvé sa tombe à Brezno. Il y avait une photo de Lisette ». L'épitaphe sous cette photo – « Ma chère fille, dors en paix sur cette terre étrangère. Mon cœur sera toujours avec ton souvenir » – devient pour Rogasik le cœur de la mémoire familiale.

L'analyse montre que la signification d'un récit historique ne dépend pas uniquement de l'existence de sources, mais de leur mise en relation et de leur interprétation. Les médiateurs de mémoire jouent ici un rôle d'architectes : ils relient archives familiales, témoignages locaux et contexte historique pour réinscrire la figure d'Élisabeth Blaho dans la mémoire publique slovaque et européenne.

Chercheurs citoyens et formation d'un tandem de recherche transfrontalier

Le passage du silence des archives privées à la reconnaissance publique du récit d'Élisabeth Blaho n'aurait pas été possible sans l'intervention d'un tandem de recherche exemplaire, qui incarne à bien des égards la « science citoyenne ». Didier Rogasik et Soňa Benčová y ont œuvré en partenaires égaux, alliant de manière organique une expertise complémentaire et une forte motivation de recherche. Tandis que Soňa Benčová apportait une connaissance de terrain de longue durée sur la région Horehronie et une sensibilité aiguë aux contextes micro-historiques, Didier Rogasik, attaché de presse et chargé du devoir de mémoire auprès de l'Ambassade de France à Bratislava, a donné à l'enquête sa dimension transnationale indispensable. Leur coopération a su conjuguer ancrage régional et accès aux sources françaises, créant ainsi un véritable pont méthodologique entre les lignes mémorielles slovaque et française.

Soňa Benčová (2026) précise que ce travail a nécessité plus de trois ans de recherche intensive, se distinguant de ses travaux précédents par l'absence quasi totale de documents officiels. S'inscrivant dans sa démarche de réhabilitation des figures féminines de la Résistance, elle souligne que, si les hommes du Soulèvement national slovaque (SNP) sont généralement archivés comme « combattants » ou « chefs », les jeunes femmes comme Lisette (18 ans) apparaissaient plus rarement dans les registres, leur rôle de coursières ou d'agents de liaison étant souvent perçu par l'administration de l'époque comme une activité de soutien complémentaire. Le tandem a donc dû reconstruire cette identité non pas à travers les structures étatiques classiques, mais par une « archéologie des souvenirs » recueillis auprès des habitants de Bacúch et des familles

en France et en Slovaquie, substituant à l'archive manquante une patiente collecte de témoignages oraux.

L'impulsion en faveur d'une investigation approfondie du destin de Lisette, chez Didier Rogasik (2026), a été nourrie par deux facteurs complémentaires. Le premier, d'ordre historique, tient à la conscience du caractère international du Soulèvement national slovaque (SNP), au sein duquel le contingent français – dont l'unité du capitaine Georges Barazer de Lannurien –, fort d'environ 460 combattants, figura parmi les groupes étrangers les plus significatifs. Rogasik (2026) souligne, dans ses témoignages, que malgré l'importance de ce fait, ce chapitre demeure peu connu en France. Le second facteur, d'ordre émotionnel, remonte à son arrivée en Slovaquie en 1998 lors d'une rencontre avec des partisans français à Strečno. S'il ignorait alors tout de Lisette, la découverte ultérieure de son nom a suscité en lui « un mélange de sentiments contradictoires » : la fierté devant cette jeune Française combattant loin de sa patrie contre les « artisans de la haine », et une profonde tristesse face à sa mort à dix-huit ans. Cette passion de chercheur, mue par le désir d'« en savoir davantage », a transformé la découverte fortuite d'une tombe en une enquête systématique.

Benčová (2026) met en relief le rôle crucial de Rogasik dans l'institutionnalisation de cette mémoire : c'est grâce à sa ténacité diplomatique et son engagement personnel qu'Élisabeth Blaho a reçu la médaille Milan Rastislav Štefánik de 1ère classe à titre posthume (remise solennellement à ses proches à Brezno). De plus, l'inscription de son nom sur le Monument des partisans français à Zvonica, près de Strečno, a ancré définitivement ce destin privé dans le panthéon officiel de la nation. Sans son intercession, le récit de Lisette serait resté une simple trace régionale plutôt qu'un symbole du sacrifice franco-slovaque.

L'apport central de cette recherche citoyenne réside dans la réévaluation critique des versions antérieures de la mort de Lisette. Refusant de s'en tenir aux informations fragmentaires de la famille, le tandem a suivi les traces *in situ* selon une démarche que Rogasik (2026) compare à une « enquête de fil en aiguille ». Le tournant survient avec une mention figurant dans l'ouvrage du commandant Ernest Bielik, indiquant noir sur blanc que Lisette distribuait encore des tracts antifascistes à Bacúch le 5 décembre 1944. Ce détail factuel a déclenché une investigation au cours de laquelle ont émergé des témoignages de descendants, convergeant vers l'hypothèse de son exécution à Krtičná le 12 décembre 1944. Le chercheur reconnaît avec humilité que la preuve directe peut faire défaut ; néanmoins, ils ont su constituer un faisceau d'indices probants pour offrir à la famille une interprétation nouvelle de sa fin. Comme le précise sa partenaire de recherche, cette étape a été décisive pour donner au récit de Lisette une « forme humaine, émotionnelle et singulière », transformant une légende familiale incertaine en une vérité historique validée (Benčová, 2026).

Du point de vue des études européennes, il importe de souligner la manière dont ce tandem a élevé un récit local au rang d'enjeu partagé à travers l'idée d'un devoir de mémoire européen. À ses yeux, la lutte contre le fascisme ne connaît pas de frontières ; en contrepoint du destin de Lisette, Rogasik (2026) rappelle le cas du Slovaque Karol Pajer, tombé dans les rangs de la Résistance française. Cette « mémoire en miroir » atteste que l'identité européenne se construit sur une solidarité commune face au mal. Son expérience personnelle d'ancien militaire qui a servi en ex-Yougoslavie en 1996 confère à ces constats une profondeur éthique particulière, née de la connaissance du prix de l'engagement pour la défense des valeurs. Le tandem franco-slovaque n'a pas seulement fourni

la base factuelle du film ; il a surtout redonné un visage humain aux statistiques de la résistance transnationale, réhabilitant la place des femmes au sein de ce combat, et montré que la connaissance du passé demeure un outil indispensable pour la protection de la démocratie.

Modèles familiaux de préservation de la mémoire : du témoignage privé à la reconstruction du récit

Dans le processus de médiation du récit d'Élisabeth Blaho, les différentes branches familiales interviennent comme vecteurs de cadres mémoriels spécifiques. L'identité de Lisette est d'emblée inscrite dans l'interaction de deux horizons familiaux et linguistiques. Sa mère biologique, la Française Marie Antoinette, épousa Eduard Blaho, qui adopta Lisette dès son jeune âge. Avec ses frères Marcel et André, elle grandit dans un milieu où la mémoire familiale circulait entre les lignées française et slovaque.

Ces cadres furent profondément façonnés par l'expérience collective de la Résistance, à laquelle la quasi-totalité de la famille participa en Slovaquie. Tandis que Lisette servait au sein d'une section de reconnaissance de la brigade de partisans Jánošík, sa mère et sa proche amie Madeleine Petit œuvraient comme infirmières. Eduard Blaho et son frère Ján combattaient dans la brigade Staline[26], tandis que le benjamin, Viktor, assurait l'arrière logistique à Ružomberok. Cet engagement multiforme institua un horizon commun de valeurs, où le souvenir de Lisette se transmit et se sédimenta par la suite.

[26] Selon les sources historiques (Vimmer, 2016), les frères Eduard et Ján ont servi, outre la brigade Staline, dans la brigade du Capitaine Ján Nálepka sous le commandement de M. Sečanský.

L'après-guerre fut cependant marqué, dans les deux branches, par un silence que l'on peut lire comme un choix parental visant à protéger les descendants du traumatisme. Du côté slovaque, cette réserve fut vraisemblablement renforcée par un contexte politique défavorable, reléguant les thèmes sensibles à la sphère privée. Dans la lignée française, la mémoire se reconfigura à distance : après le retour en France, le destin d'Élisabeth se transmit par l'oralité et par des tentatives de reconstitution factuelle.

Dans le traitement documentaire contemporain, la branche française est portée par Christiane Blaho (épouse du frère André) et Claude Blaho (fille du frère Marcel). Toutes deux se présentent comme dépositaires d'un cadre éthique de la perte, et leurs témoignages révèlent combien la précision des faits historiques est décisive pour la stabilité de l'identité familiale. Du point de vue de la médiation, leur récit est structuré par la confrontation à une fausse piste : durant des décennies, la famille a cru qu'Élisabeth avait péri fin novembre 1944 lors d'une attaque contre un chalet au-dessus de Beňuš. Cette version fut très probablement institutionnalisée par un acteur inconnu – sans doute un informateur de la Gestapo – qui érigea, sur le lieu supposé du décès, un mémorial improvisé (Homolová Tóthová, 2024). Cet artefact a fonctionné comme une preuve trompeuse mais tangible, entravant la recherche et entretenant une désinformation sur son véritable destin.

Le tournant s'opère lorsque les nouveaux résultats de la recherche citoyenne invalident cette version. La confrontation au fait de l'exécution à Krtičná le 12 décembre 1944 n'équivaut pas à une simple correction de date : elle opère un redressement éthique du récit. Les descendants ont accepté la reconstitution de l'itinéraire tragique (Bacúch – prison de Brezno – exécution à Krtičná) comme confirmation définitive du sort de

Lisette. Ce processus a transformé la tombe de Brezno, d'un symbole incertain, en « nœud de mémoire » durable. Ici, la vérification scientifique s'est articulée à la nécessité, pour la famille, de clôturer le traumatisme de guerre ; la levée de la fausse piste est devenue la condition d'une pleine reconnaissance publique de l'histoire d'Élisabeth.

Une strate particulière de la branche française tient à la mémoire de l'amitié profonde entre Madeleine Petit et Elisabeth Blaho. Connue de la famille Blaho bien avant leur départ de France, Madeleine fut liée à Lisette par un rapport de confiance suffisamment fort pour que celle-ci, avec l'aide des siens, l'aide à quitter le territoire français au moment où elle était visée par les persécutions du régime de Vichy. Grâce à leur intervention, elle put voyager vers la Slovaquie sous une identité d'emprunt – un passeport établi au nom d'« Élisabeth Blaho » – qui lui permit de franchir les contrôles et de rejoindre un environnement plus sûr. Après la guerre, elle y demeura, se maria et vécut sous le nom de Magdaléna Murínová. Sa petite-fille, Magdaléna Kasová, actualise dans le film les archives familiales et évoque les visites annuelles à la tombe de Brezno. Ce lieu de recueillement devint l'espace d'une confrontation enfantine à un passé méconnu : c'est en lisant l'inscription funéraire que Kasová identifia l'origine française de sa grand-mère. Cette révélation visuelle se double d'une dimension auditive : la noble diction francophone du prénom « Lisette », par laquelle Madeleine honorait son amie et imprimait au contexte slovaque une trace acoustique singulière. Loin d'un simple vestige esthétique, ce timbre constituait l'expression vivante de ce lien gémellaire, et la conviction d'un « sacerdoce de sororité » témoigne de l'imprégnation durable de cette amitié fondatrice dans l'imaginaire familial.

La branche slovaque est représentée par la famille de Ružomberok d'Eduard Blaho. Le témoignage de Šarlota Mária Bencová (cousine de Lisette et fille de l'oncle Viktor) offre une microhistoire vivante où la sphère civile devient partie intégrante de la Résistance. Ses souvenirs restituent l'adaptation quotidienne sous la pression des descentes de la Garde de Hlinka. Cette expérience façonne une interprétation familiale de la Résistance, où les formes civiles d'opposition – traduction enfantine, appui logistique – sont perçues comme équivalentes aux actions partisanes. Dans ce contexte, la voix de Viktor Blaho, arrière-petit-fils de l'oncle de Lisette, est également significative : chez lui, la perception de l'engagement familial procède d'une fierté profonde. Il voit l'arrière-salle de l'auberge tenue par les époux Blaho comme un centre d'opposition informelle. La Résistance ne s'y présente pas comme l'œuvre de « tiers », mais comme l'aboutissement organique d'une solidarité et d'un horizon de valeurs partagées, où l'opposition active à l'oppression s'impose comme la seule réponse naturelle.

Mémoire locale et structures civiles de la résistance dans le village de Bacúch

La mémoire collective du village de Bacúch fixe la présence d'Élisabeth Blaho à travers des acteurs et des lieux concrets, qui inscrivent son action dans la trame quotidienne de l'insurrection. Le village n'y apparaît pas comme simple décor géographique : il fonctionne comme centre stratégique pour les détachements partisans et comme nœud d'un réseau de renseignement. Au cœur de cette infrastructure se trouve la famille Cibuľa, chez qui Lisettte trouvait refuge durant l'hiver rigoureux et un appui opérationnel pour ses activités. La dynamique de son intégration

sociale se lit aussi dans une dichotomie linguistique : alors que la réception officielle privilégiait le prénom slovaquisé Alžbeta, les traces mémorielles intimes conservaient l'appellation affective « naša Líza » (« notre Líza »).

L'ancrage de Lisette dans l'environnement local a été facilité par la figure de Jozef Cibuľa, dont la connaissance du français servait de médiation de confiance et de communication. Comme le rappelle Július Piliar, spécialiste de l'histoire locale, treize familles de Bacúch avaient émigré, entre les deux guerres, pour travailler dans les mines en Belgique ; ces contacts durables avec un milieu francophone ont pu favoriser une plus grande ouverture de la communauté envers les « personnes venues d'ailleurs ». À ce registre social s'ajoute la mémoire matérielle de la famille, transmise par l'arrière-arrière-petite-fille Radka Štulrajterová, qui identifie la radio apportée par Lisette comme un artefact crucial attestant sa participation directe à l'infrastructure d'information de la Résistance par le monitorage des nouvelles du front.

La dynamique de la menace se laisse saisir avec précision grâce aux notes manuscrites de la fille de Jozef Cibuľa, documentant l'irruption des forces répressives au domicile familial. Au moment où l'espace privé se transforma en théâtre de survie, l'abat-jour d'une lampe devint le point de la dissimulation : c'est là que Lisettte cacha ses papiers. Le silence collectif de la famille et la crainte de voir l'identité de la jeune femme dévoilée – risque d'une persécution immédiate pour tous les présents – constituent le noyau de cette trace mémorielle. Cette ligne est corroborée par les témoignages de la famille voisine Kán : František Kán confirme la mise en danger directe de son arrière-grand-père ce soir-là, tandis que Mária Kánová souligne le sens aigu de la clandestinité d'Élisabeth, qui, malgré la pression de la Gestapo après son arrestation, n'a livré aucun de ses

contacts. Dans la mémoire communautaire, la maison des Cibuľa n'est donc pas un simple abri, mais un nœud de communication dont la compromission aurait entraîné des conséquences fatales pour l'ensemble du réseau.

La vérification scientifique du récit repose sur une collaboration entre institutions qui a méthodologiquement consolidé les résultats de la recherche citoyenne. Marián Uhrín (musée de l'Insurrection nationale slovaque, Múzeum SNP), à partir des journaux du commandant Ernest Bielik, a confirmé la présence d'Élisabeth à Bacúch en décembre 1944, déconstruisant ainsi les hypothèses antérieures imprécises. Ce constat est prolongé par Stanislav Bursa, dont l'expertise localise le lieu de la fin tragique dans la zone de Krtičná. Dans le cadre plus large de la Résistance transnationale, Miloslav Čaplovič (Institut d'histoire militaire, VHÚ) analyse la participation de Lisette, tandis que Ján Hlavinka (Académie slovaque des sciences, SAV), par l'étude des répressions de l'Einsatzkommando 14, éclaire les mécanismes du terrorisme nazi dont elle a été victime. Cette convergence institutionnelle transforme l'évocation individuelle en un récit historique vérifié.

Intervention audiovisuelle : l'équipe du film comme curateur et médiateur visuel de la mémoire

Prolongeant l'action des chercheurs citoyens et des témoins locaux, l'équipe filmique dirigée par Veronika Homolová Tóthová agit comme médiateur de second niveau. À ce stade, le processus de reconstruction identitaire quitte le champ de l'enquête pour devenir une intervention archivistique active (Brunow, 2021). Par un langage visuel spécifique, la réalisatrice recompose des témoignages dispersés en un récit cohérent,

inscrivant l'histoire de Lisette dans un imaginaire culturel élargi. Cette démarche s'appuie sur l'expertise confirmée de l'autrice dans le traitement narratif des régimes d'oppression et des destins individuels broyés par l'histoire, lui permettant d'insuffler au récit une rigueur méthodologique alliée à une profondeur émotionnelle.

L'usage de reconstitutions jouées permet de pallier l'absence d'archives visuelles et constitue un outil central de personnification de la Résistance. L'attention portée à l'authenticité matérielle (uniformes, vêtements d'époque) permet de visualiser le contraste entre la vie domestique à Bacúch et la zone de front, rendant la protagoniste de dix-huit ans plus tangible pour le spectateur. Cette démarche est complétée par l'intégration d'une chanson originale en français, « Lisette », composée et interprétée par Didier Rogasik (2026). Loin d'être un simple élément esthétique, cette œuvre fonctionne comme un outil méthodologique illustrant les sensibilités de l'époque. En adoptant la perspective d'un partisan slovaque anonyme, Rogasik traite les thèmes de l'admiration et du deuil, saisissant ainsi la dualité de l'héroïne – à la fois combattante active et victime des répressions. Par ce procédé, le film parachève le processus de reconstruction identitaire d'Élisabeth Blaho, suppléant ainsi à l'absence de témoignages directs des protagonistes.

Sur le plan dramaturgique, l'œuvre se concentre sur la déconstruction de la contrevérité. La réalisatrice met en tension la fixation traumatique de la famille sur un faux lieu de mémoire et la réalité factuelle de l'exécution à Krtičná. En exposant visuellement le mécanisme de la « fausse piste », le film devient un examen éthique de la vérité et interroge la responsabilité de l'informateur ayant sciemment altéré la mémoire familiale d'après-guerre.

De cette synthèse émerge une mémoire transnationale érigée en bien public. Le récit d'Élisabeth Blaho quitte la sphère privée pour devenir une ressource culturelle partagée. Par la rencontre entre expertises académiques, énergie citoyenne et médiation audiovisuelle, chaque acteur contribue à une reconstruction identitaire où la validation émotionnelle de la famille rejoint la garantie institutionnelle des historiens. Le travail de la réalisatrice, en transformant des fragments dispersés en un récit visuel cohérent, parachève ce processus en rendant l'histoire de Lisette accessible et partageable au-delà des frontières. Ces fragments du passé forgent ainsi un récit qui franchit les frontières et intègre le destin de Lisette à la mémoire européenne de la Résistance, comme partie intégrante d'un patrimoine historique partagé.

Remerciement

Cette étude a été réalisée avec le soutien financier du projet VEGA n° 1/0661/23 : « L'impact de l'adhésion de la République slovaque à l'Union européenne sur la mise en œuvre des intérêts nationaux slovaques et leur expression dans la politique étrangère (2004 - 2024) ».

Bibliographie

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C.H. Beck.

Benčová, S. (2026, janvier/février). *Entretien semi-directif portant sur la recherche citoyenne relative au destin d'Élisabeth Blaho* [Entretien non publié]. Archives personnelles de l'autrice du présent travail.

Bielik, E. (1969). *Partizánska brigáda Jánošík*. Obzor.

Brunow, D. (2021). *Remediating Transnational Memory: Documentary Filmmaking as Archival Intervention* (Réimpression de l'ouvrage original publié en 2015). Walter de Gruyter.

Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Félix Alcan.

Homolová Tóthová, V. (Réalisatrice). (2024). *Naša Líza* [Film documentaire]. RTVS ; Slovenský filmový ústav.

Homolová Tóthová, V. (2024) *Naša Líza. Nepoznaná hrdinka Slovenského národného povstania* [Enregistrement de l'entretien et de la conférence-débat]. Topoľčany : Knižnica Jána Kollára, 3 octobre 2025. https://www.youtube.com/watch?v=JKVLQ_Lrpho

Nora, P. (Éd.). (1984–1992). *Les Lieux de mémoire* (Vol. 1–3). Gallimard.

Rogasik, D. (2026, janvier/février). *Entretien semi-directif portant sur la recherche citoyenne relative au destin d'Élisabeth Blaho* [Entretien non publié]. Archives personnelles de l'autrice du présent travail.

Rothberg, M. (2009). *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford University Press.

Rousso, H. (1987). *Le Syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*. Seuil.

Wieviorka, A. (1998). *L'Ère du témoin*. Plon.

CONCLUSION

Les études françaises en Slovaquie : entre héritage, innovation et nouveaux défis

Lucia RÁČKOVÁ et François SCHMITT

Bilan sur les études françaises en Slovaquie

Ce tableau de la recherche universitaire slovaque en langue et culture françaises permet de dresser le constat d'un fort enracinement des études françaises en Slovaquie dans les domaines traditionnels clés des lettres – littérature, linguistique, didactique du FLE – tant pour ce qui touche aux thématiques abordées que pour ce qui est des approches suivies. Cependant, en intégrant dans les études scientifiques des données socioculturelles et en nourrissant un intérêt croissant pour les questions de société afin de mieux répondre aux besoins du monde actuel, la recherche francophone slovaque montre aussi des signes certains d'ouverture vers les sciences sociales.

Les principaux axes de la recherche universitaire slovaque en langue et culture françaises

La présente publication ne fournit pourtant qu'un aperçu des résultats les plus récents des études françaises en Slovaquie. Aussi, pour rendre compte de manière plus exhaustive de la recherche slovaque dans ce domaine proposons-nous, en guise de conclusion, une synthèse en quatre axes de ses principales orientations.

Littérature et transferts culturels

Le premier, porté par les travaux de Zuzana Malinovská (2011) sur l'écriture de soi dans la prose québécoise, de Ján Živčák (2021) sur le troubadour Jaufre Rudel et de Jana Truhlářová (2024) sur Flaubert, confirme le fort ancrage littéraire des études françaises en Slovaquie constaté plus haut. Ces travaux de recherche explorent en particulier les questions de la réception de la production littéraire francophone en Slovaquie à travers la notion de transfert culturel.

Littérature, imaginaire et représentations de l'Autre

Une autre voie, ouverte par les travaux d'Andrea Tureková (2020) sur l'abbé Prévost, de Marianna Uherková (2024) sur les dystopies de Michel Houellebecq et de Paula Píšová (2025) sur l'image de l'Autre et de l'étranger chez Joseph Reinach, qui aborde la question de l'imaginaire à travers le prisme de la mémoire et de la crise du sujet, inscrit la recherche littéraire au cœur de la problématique de l'altérité et de ses représentations.

Didactique du FLE et compétences langagières

Une part substantielle de l'enseignement universitaire slovaque en langue et culture françaises étant destinée à la formation des professeurs de français, les études françaises en Slovaquie se consacrent également à la didactique du français langue étrangère. C'est notamment le cas des travaux de Mária Horníčková (2021, née Lalinská, en collaboration avec Jana Hučková et Silvia Hvozdíková) sur la compréhension écrite, de Ján

Drengubiak (2022) sur l'utilisation du texte littéraire dans l'enseignement du français au niveau avancé, de François Schmitt (2024) sur le développement de la compétence interculturelle à travers la littérature francophone d'exil et de migration, ou encore d'Arnaud Segretain (2024) sur la formation innovante des enseignants de français.

Linguistique et approches contrastives

La linguistique, autre axe majeur de la recherche slovaque en langue et culture française, est dominée par les approches contrastives français-slovaque que l'on retrouve, par exemple, chez Zuzana Puchovská (2021) dans une étude consacrée à la contextualisation du discours grammatical sur le français à destination des locuteurs slovaques et, en lexicologie, chez Daniel Vojtek (2023) dans une recherche sur les gallicismes en slovaque, ainsi que chez Lucia Ráčková (2026) dans une analyse comparative des néologismes en français et en slovaque.

Sociolinguistique et sciences sociales

Enfin, comme nous l'avons montré dans cet ouvrage, les études françaises s'ouvrent largement vers la sociolinguistique et les sciences sociales. Dagmar Veselá (2025) se consacre ainsi à l'innovation lexicale dans le domaine de l'économie créative. Katarína Chovancová (2020, en collaboration avec Monika Zázrivcová et Katarína Gajdošová) analyse les phénomènes para et extralinguistiques de la communication exolingue, tandis que Jana Pecníková (2026) propose une étude sur le bilinguisme dans les familles franco-slovaques à travers une réflexion sur les dynamiques interculturelles, les pratiques langagières et les identités

bilingues. Quant à Martin Růžička (2025), il s'intéresse aux significations symboliques, sociales et historiques, de la couleur jaune en français. Dans le domaine des sciences sociales, mentionnons les recherches de Radovan Gura (2017, en collaboration avec Gilles Rouet) sur le groupe de Visegrád et l'Union européenne, et celles de Mária Huraj Rošteková (2022, en collaboration avec Eva Molnárová) sur la désinformation et la politique éducative.

Bibliographie

Drengubiak, J. (2022). Literárny text a jeho využitie pre rozvíjanie jazykových kompetencií na hodinách francúzskeho jazyka na úrovni C1/C2. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte*, *9*, 73-83.

Gura, R., et Rouet, G. (2017). Intégration régionale, désintégration européenne. Le groupe de Visegrád (V4) et l'Union européenne. *Hermès, La Revue*, *77*(1), 126-131.

Chovancová, K., Zázrivcová, M., et Gajdošová, K. (2020). Anticipation in exolingual communication. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, *17*(4).

Lalinská, M., Hučková, J., et Hvozdíková, S. (2021). Intervention Reading Comprehension Program in French Language. *EDUCATION*, *16*(4), 64-73.

Malinovská, Z. (2011). Písanie o sebe v súčasnej quebeckej próze. *World Literature Studies*, *3*(2), 28-45.

Pecnikova, J. (2026). *Between Languages and Cultures. Bilingualism in Slovak-French Families*. Teadmus.

Píšová, P. (2025). L'image de l'autre et de l'étranger dans Voyage en Orient (1879) de Joseph Reinach. *Studia Romanistica*, *25*(2), 81-96.

Puchovská, Z. (2021). La compétence interprétative du locuteur dans le discours grammatical contextualisé : l'étude du genre des noms en français dans les grammaires du français conçues par les auteurs slovaques. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 16, 100-117.

Ráčková, L. (2026). *Les néologismes en français et leurs équivalents slovaques*. L'Harmattan.

Rošteková, M. H., et Molnárová, E. (2022). Désinformation et politique éducative. *Hermès, La Revue*, *90*(2), 157-161.

Růžička, M. (2025). *Ustálená slovní spojení v soudobé francouzštině obsahující žlutou barvu pohledem jazykového korpusu*. *Lingua et Vita, 14*(2), 40-51.

Segretain, A. (2024). Inovačné vzdelávanie pre učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku: ako vylepšiť pedagogický scenár online vzdelávania? *PEDAGOGIKA. SK*, *14*(2), 48-60.

Schmitt, F. (2024). Développer la compétence interculturelle de l'apprenant à travers la littérature francophone translingue d'exil et de migration. *Studia Romanistica*, *24*(2), 73-87.

Truhlářová, J. (2024). Flaubert en Slovaquie : modèle ou mauvaise direction ? *Flaubert. Revue critique et génétique*, 31, https://doi.org/10.4000/12fda.

Tureková, A. (2020). Mémoire et imagination dans la Jeunesse du Commandeur de l'abbé Prévost. *Svět literatury*, *30*(Special), 29-37.

Uherková, M. (2024). Posthumanizmus a románové dystópie Michela Houellebecqa. *Ostium*, *20*(1), 1-7.

Veselá, D. (2025). La métaphorisation dans le lexique spécialisé de l'économie créative - exemple du terme jeune pousse. *Studia Romanistica. Ostravská univerzita v Ostravě, vo. 25, n° 2*, 133-149.

Vojtek, D. (2023). Galicizmy v slovenčine: polyfunkčnosť adjektívnych a verbálnych formantov. *Slovenská reč*, *88*(1), 32-50.

Živčák, J. (2021). Trubadúr Jaufre Rudel v preklade Jozefa Felixa a Viliama Turčányho. In: Koželová, A., Brodňanská, E., Drengubiak, J., Živčák, J., eds., *Dialóg medzi minulosťou a prítomnosťou – Dialogue entre le passé et le présent. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity,* 247-259.

Index terminologique des sciences humaines

A

approche communicative 12, 49, 55

authenticité 12, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 142

autofiction 10

B

bilinguisme 8, 73, 81, 147

C

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) 9, 54, 55, 56, 64

compétence interculturelle 147

conscience collective 130

D

didactique/enseignement du FLE 12, 47, 50, 51, 145, 146

diversité linguistique 11

E

endonyme 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110

exonyme 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

exonymisation 13, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 108, 111

F

francophonie 118

I

instruction en famille 76, 77, 78, 79, 80

interdisciplinarité 7, 8, 11, 73

M

mémoire collective 10, 14, 139

métissage des savoirs 7

modélisation didactique 12, 47, 53, 55, 56, 58

O

onomastique 96

P

pacte autobiographique 33

pensée complexe 7

perspective actionnelle 9, 49

plurilinguisme 9, 64, 76, 91

R

recherche citoyenne 14, 130, 135, 137

récit familial 35

S

sciences humaines 6, 7, 8, 9, 10, 11

structure narrative 32, 34

soft power 14, 114, 115, 116, 117, 118, 119

stéréotype 18, 19, 23

T

toponyme 13, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111

Références des autrices et des auteurs

Katarína CHOVANCOVÁ
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
katarina.chovancova@umb.sk
ORCID : 0000-0002-7259-4739

Radovan GURA
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
radovan.gura@umb.sk
ORCID : 0000-0002-6209-9080

Mária HURAJ ROŠTEKOVÁ
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
maria.rostekova@umb.sk
ORCID : 0000-0003-3715-6052

Jana PECNÍKOVÁ
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
jana.pecnikova@umb.sk
ORCID : 0000-0002-6596-5685

Zuzana PUCHOVSKÁ
Université Comenius de Bratislava, Slovaquie
zuzana.puchovska@uniba.sk
ORCID : 0000-0003-4653-6241

Lucia RÁČKOVÁ
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
lucia.rackova@umb.sk
ORCID : 0000-0002-1246-1889

François SCHMITT
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
francois.schmitt@umb.sk
ORCID : 0000-0001-8391-5502

Andrea TUREKOVÁ
Université d'Économie de Bratislava, Slovaquie
andrea.turekova@euba.sk
ORCID : 0000-0002-1160-2651

Monika ZÁZRIVCOVÁ
Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
monika.zazrivcova@umb.sk
ORCID: 0000-0002-6375-5633

SCIENTIFIC EDITION

Les études françaises en Slovaquie face aux dynamiques nouvelles de la recherche universitaire

Sous la direction de

Jana Pecníková, Lucia Ráčková et François Schmitt

OUVRAGE SCIENTIFIQUE COLLECTIF

2026

Révision linguistique : François Schmitt

Image de couverture : Magnific, libre de droits

ISBN 978-9916-752-73-9

Tallinn

Teadmus

2026