

Numéro 19 / Année 2024

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

Histoire, historiens et identités en Europe

Coordonné par Adrian-Gabriel Corpădean
et Sophie Aubin

Synergies Europe

Numéro 19 / Année 2024

Histoire, historiens et identités en Europe

Coordonné par Adrian-Gabriel Corpădean
et Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Europe* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Europe*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1951-6088 / ISSN en ligne 2260-653X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire,
Université de Rouen Normandie, France

Rédaction

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Coordinateur scientifique invité (2024)

Adrian-Gabriel Corpădean (Faculté d'études européennes, Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie)

Comité scientifique

Jana Bírová (Faculté de pédagogie, département de langue et littérature françaises, Université Charles, Prague, République tchèque), Adrian-Gabriel Corpădean (Faculté d'études européennes, Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca, Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Sylvie Lizard (Université de Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Olga Nádvorníková (Université Charles, Prague, République tchèque).

Révision des textes en anglais

Emma Sophia Vivian (Étudiante, Université de Warwick, Royaume-Uni)

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10, rue Chartraine
27 000 Évreux, France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact et réception des articles :

synergies.europe.gerflint@gmail.com

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

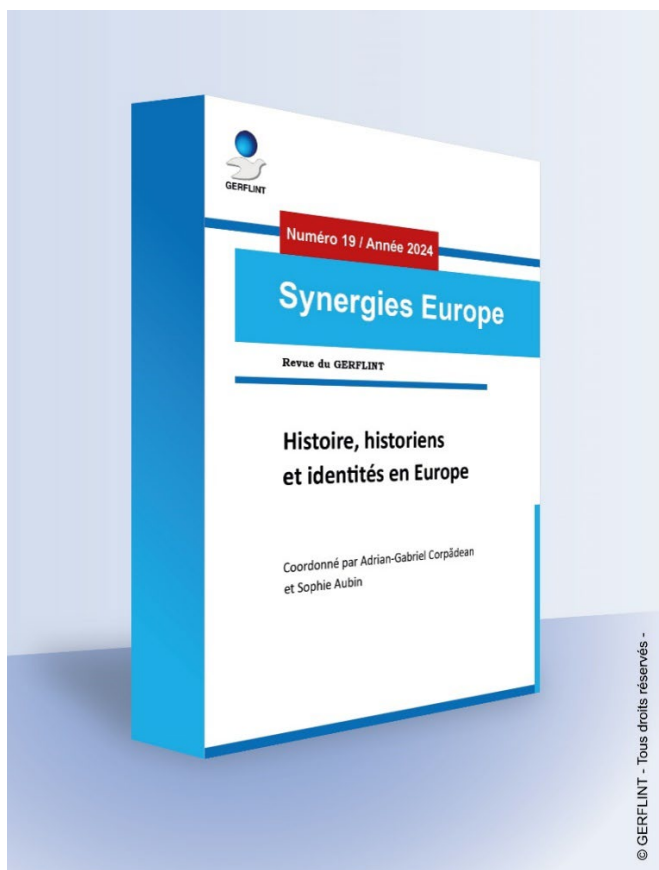
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 19 / 2024
<https://gerflint.fr/synergies-europe>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
ANVUR
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)
Communication & Mass Media Complete (Ebsco)
Communication Source (Ebsco)
Continental Europe Database (ProQuest)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Index Islamicus (Brill)
ISSN Portal / ROAD
JournalBase
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
Open policy finder
ProQuest central
Scopus, Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago Journal & Country Rank
Ulrichweb
Zenodo



Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Histoire, historiens et identités en Europe

Coordonné par Adrian-Gabriel Corpădean
et Sophie Aubin

Sommaire

Adrian-Gabriel Corpădean, Sophie Aubin	7
Éclectisme dans la recherche francophone européenne	

Figures de l'Histoire de la construction européenne

Petra Suquet	13
Comenius, Européen, Maître des nations	

Adrian-Gabriel Corpădean, Laura M. Herța	35
Aurel Popovici, l'euro péiste, et sa vision pour la fédéralisation de l'Empire austro-hongrois	

Petr Jemelka, Marcela Poučová	51
Les académiciens de bonne volonté ou l'Histoire d'un enseignement clandestin et libre réussi	

Irène Silveira Almeida, en collaboration avec Anuradha Wagle	71
La diaspora franco-goannaise: positionnements et reconfigurations identitaires en espace européen	

Teutë Blakqori-Salihi, Albana Gashi	95
Kosovo : ses relations avec la France au niveau européen	

Linguistique et didactique contemporaines

Radka Mudrochová, Helena Horová	115
Le préfixe « anti- » en français : dynamique lexicale et usages contemporains	

Isabelle S. Robert	137
Le rôle des interférences chez les apprenants traducteurs : une recherche-action sur le développement de la compétence en traduction à vue « retour » néerlandais-français	

Valbona Gashi-Berisha, Lendita Gjiko	171
Créer des contenus pédagogiques pour des cours de littérature française avec <i>Scenari Opale</i>	

Patricia Lopez Garcia	191
La motivation pour le français à l'université en Europe : étude de cas à Valence, Espagne	

Compte rendu de congrès international

Sophie Aubin	227
10 ^e congrès international d'innovation éducative. <i>ReDoES : La Rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur</i> . 2024. Universitat de València (Espagne)	

Annexes

Profils des auteurs	239
Projet pour le n° 20 - Année 2025	245
Consignes aux auteurs	249
Publications du GERFLINT	253

© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France.
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et
mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Éclectisme dans la recherche francophone européenne

Adrian-Gabriel Corpădean

Faculté d'études européennes,
Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie
adrian.corpadean@ubbcluj.ro
<https://orcid.org/0000-0003-4507-2836>

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne
GERFLINT, France
sophie.aubin@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

Ce numéro éclectique explore l'interaction entre personnages, idées et identités historiques qui façonnent l'évolution de l'idée européenne et l'unicité de l'Europe contemporaine. De l'exploration de l'héritage paneuropéen de Comenius, pédagogue visionnaire et « Maître des Nations », aux idées fédéralistes d'Aurel Popovici pour l'Empire austro-hongrois, ses pages incluent un aperçu de plusieurs projets européocentriques qui ont apporté leur pierre à la construction de l'Europe unie. L'apprentissage historique y est présent du point de vue des activités universitaires clandestines des « universitaires de bonne volonté », mettant en lumière le succès des systèmes éducatifs alternatifs. La complexité de la diaspora franco-goanaise permet de souligner les mutations identitaires dans un espace peu exploré par la littérature. Enfin, une attention portée aux réalités actuelles de la politique d'adhésion de l'Union européenne engendre une analyse innovante des relations entre le Kosovo et la France, révélant des échanges diplomatiques et culturels.

Les identités européennes se manifestent ici également sous les angles de diverses études et recherches linguistiques, lexicologiques, didactiques, pédagogiques, que ce soit pour la formation de traducteurs en langues européennes ou pour un enseignement-apprentissage moderne de la

langue-culture française. Ainsi, une attention particulière est portée sur des technologies numériques et l'exploration d'outils innovants en vue de faciliter l'enseignement-apprentissage de la littérature française. La connaissance stratégique de ce qui déclenche la motivation des étudiants pour l'apprentissage du français à l'université fait aussi partie des contenus de ce numéro. Une boucle didactique se forme alors, unissant les recherches didactiques d'aujourd'hui avec la figure et les idées visionnaires de Comenius exposées en ouverture.

Dans cet ensemble, Histoire et Géographie se rejoignent car les langues, les cultures, les identités européennes représentées, étudiées par les auteurs de ce volume, tous francophones, se situent, se rencontrent, dans une belle variété de pays : la Belgique, l'Espagne, la France, le Kosovo, le Portugal, la République tchèque et la Roumanie. Il est en effet essentiel de tisser, autant que possible, dans les numéros de *Synergies Europe*, une géographie de l'expression scientifique francophone¹ se déroulant à travers le continent européen, de maintenir grand ouvert cet espace éditorial unique et multiple dans lequel chaque pays puisse jouer, en langue française, sa partition.

En définitive, *Synergies Europe*, en 2024, met en lumière, en diachronie et en synchronie, une Europe intellectuelle débordante d'Histoire, d'idées, d'activités, de perspectives.

¹ Voir par exemple : Aubin, S. 2021. « De l'Espagne à la Russie : une traversée scientifique francophone », *Synergies Europe*, n° 16, présentation de la partie intitulée *Entre littérature, didactique et linguistique : l'Europe parcourue en français*, p. 125-127. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe16/aubin.pdf> [consulté le 15 octobre 2024].



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Figures de l'Histoire de la construction européenne





Comenius, Européen, Maître des nations

Petra Suquet

Université Masaryk, République tchèque

suquet@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0002-5796-763X>

Reçu le 30-06-2024 / Évalué le 30-07-2024 / Accepté le 30-09-2024

Résumé

Cet article présente brièvement Comenius, personnalité importante de la Renaissance, éducateur, philosophe et écrivain, qui a eu une grande influence sur le développement de l'éducation en Europe. Après avoir évoqué les événements importants de sa vie qui ont eu un impact significatif sur la formation de ses idées et de ses points de vue, nous mentionnons certains des ouvrages pédagogiques et philosophiques fondamentaux de Comenius (en particulier *Didactica Magna*, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, et *Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur*), qui reflètent les efforts de Comenius pour réformer l'éducation, répandre la paix, promouvoir les idéaux humanistes et servir le bien commun. Nous concluons l'article en évaluant la pertinence de ses idées et leur contribution à l'Europe d'aujourd'hui.

Mots-clés : Comenius, Europe, réforme de l'éducation, paix mondiale, correction des défauts de la société

Comenius, European, Teacher of Nations

Abstract

This article briefly introduces Comenius as an important Renaissance personality, educator, philosopher and writer, who had a great influence on the development of education in Europe. After outlining important life events that had a significant impact on the formation of his ideas and views, we mention some of Comenius's seminal pedagogical and philosophical works (in particular, *Didactica Magna*, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, and *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*), which reflect Comenius's efforts to reform education, spread peace, promote humanistic ideals, and serve the common good. We conclude this article by assessing the relevance and contribution of his ideas to Europe today.

Keywords: Comenius, Europe, Education reform, world peace vision, correction of the flaws of society

Introduction

Jan Amos Komenský – Comenius (1592-1670) était un philosophe, pédagogue, théologien, écrivain, historien et surtout un grand Européen. Pour ses opinions et ses convictions, il est devenu l'un des exilés tchèques, ou plus précisément moraves, les plus célèbres. Il a passé la majeure partie de sa vie hors de son pays natal en voyageant à travers l'Europe. Et c'est probablement à cause des obstacles et des défis tragiques qu'il a pu, avec ses idées innovantes consignées dans des centaines d'écrits plus ou moins vastes, être fondamentalement en avance sur son temps et influencer l'Europe de l'époque et d'aujourd'hui.

Lorsque l'on étudie l'œuvre de Comenius, la gamme d'ouvrages qu'il a créée au cours de sa vie est d'une richesse incomparable. L'importance de Comenius dans la formation de l'appartenance européenne réside avant tout dans sa vie, construite sur de hautes valeurs morales. Une vie qui s'est déroulée sur fond d'événements historiques tragiques, de la fin du Moyen Âge à la montée de l'humanisme. À cette époque, l'Europe se trouvait au bord de la destruction à cause des conflits religieux et politiques de la guerre de trente ans (1618-1648). Les peuples recherchaient avant tout leur propre bien-être, indépendamment du bien-être de l'ensemble. Comenius voulait changer cela et en a fait la mission de sa vie et son héritage pour les générations futures.

1. Vie et œuvre de Comenius

Si nous voulons comprendre le message de Comenius, nous devons d'abord nous concentrer sur les étapes et les événements importants de sa vie qui ont façonné ses opinions¹. La vie de Comenius n'a pas été facile. Il a dû faire face à des épidémies de peste, des guerres et des incendies, à la perte de ses biens et de ses proches, à la persécution et à l'exil forcé. Pourtant, il a réussi à se concentrer et à laisser au monde une œuvre immense qui nous parle encore aujourd'hui.

¹ De nombreux auteurs ont abordé la vie et l'œuvre de Comenius. Dans ce qui suit, nous nous appuyons notamment sur les travaux de Markéta Pánková (Pánková, 2020) et Jan Hábl (Hábl, 2023), spécialistes de Comenius.

1.1. Enfance et études

Les racines multiculturelles de Comenius témoignent de son attachement à l'Europe. Ses ancêtres étaient d'origine hongroise. Son grand-père, surnommé Szeges, vivait avec sa famille dans le village morave-silésien de Komňa, d'où provient le nom de famille Komenský. Jan est né dans une famille relativement aisée le 28 mars 1592, probablement à Uherský Brod, en Moravie, où il fréquente l'école de la ville de l'Unité des Frères tchèques (héritières protestantes de l'Église hussite du XV^e siècle). À l'âge de 12 ans, il perd en peu de temps ses deux parents et ses deux sœurs, victimes de la peste, et doit se rendre chez sa tante à Strážnice. Un an plus tard, cependant, Strážnice, qui appartenait à la noble famille Žerotín, est incendiée par les Hongrois et Jan est recueilli par des tuteurs à Nivnice. Ils le mettent au travail et il ne bénéficie pas ainsi d'une bonne éducation primaire.

Ce n'est qu'à l'âge de seize ans que la communauté de l'Unité des Frères l'envoie à l'école, au lycée latin de Přerov, en Moravie du Nord. Ce lycée est alors l'une des meilleures écoles de Moravie. L'évêque Jan Lanecký (Lanecius) y remarque le talent de Comenius et attire l'attention du mécène de l'Unité des Frères, le noble Charles de Žerotín l'Ancien. C'est là que Jan reçoit le nom biblique d'Amos en plus de son prénom. Avec d'autres élèves doués, il est envoyé en Allemagne pour des études à l'étranger dans les universités réformées de Herborn et de Heidelberg (1611-1614).

Au cours de ses études, Comenius commence à se rendre compte de la richesse que recèle l'éducation. Il étudie la Bible, les anciens philosophes, ainsi que les nouveaux travaux de pionniers en astronomie et dans d'autres disciplines. Il assiste à la création d'encyclopédies et souhaite diffuser les connaissances accumulées par l'humanité. Parmi les personnalités qui ont le plus influencé Comenius à cet égard, citons Johann Heinrich Alsted, professeur à l'école normale de Herborn, éminent philosophe et théologien du début du XVII^e siècle. Alsted défendait l'idée que l'éducation et la réforme de la société passaient par l'organisation adéquate de toutes les connaissances humaines. À Heidelberg, Comenius se familiarise avec les idées du chiliasme (attente d'un royaume millénaire parfait sur terre) et de l'irénisme (doctrine du triomphe du bien sur le mal et de la réconciliation et de l'unification des églises et des confessions religieuses). Comenius était

en harmonie avec ces idées et pensait que la société devait être réformée sans violence ni combat. Ces idées ne l'ont pas quitté tout au long de sa vie et se reflètent dans nombre de ses œuvres.

En plus de ses études, Comenius commence également à se consacrer à l'écriture. Dès Herborn, il commence à rédiger un dictionnaire et un recueil d'expressions, *Le trésor de la langue tchèque*, un ouvrage encyclopédique pour la nation tchèque, qui n'a malheureusement pas survécu. La soif de connaissances et l'amour des livres de Comenius sont attestés, entre autres, par le fait qu'après ses études à Heidelberg, il achète avec tout l'argent qui lui reste l'original des écrits de Nicolas Copernic sur la rotation des corps célestes, qui à l'époque était considéré comme hérétique. Sans moyens financiers, il doit retourner chez lui, de Heidelberg à Přerov, à pied.

1.2. Activités en Moravie et en Bohême

Après ses études à l'étranger, Comenius travaille comme enseignant au lycée de Přerov (1614-1616). Il est ensuite ordonné prêtre, épouse Magdalena Vizovská en 1618 et devient prédicateur de la congrégation de l'Unité des Frères à Fulnek. Parallèlement, il enseigne et dirige l'école locale. Son objectif est de mettre au point des méthodes d'éducation des enfants plus agréables que ce qui est d'usage à l'époque, et il s'inspire principalement de la nature et de ses lois. Les questions de l'éducation, de la refonte du système scolaire et de la recherche de moyens de réformer les gens par l'éducation et l'instruction l'ont suivi tout au long de sa vie.

Les événements politiques et la guerre de Trente Ans (1618-1648), au cours de laquelle il soutient le soulèvement des États tchèques contre les Habsbourg catholiques et l'élection de Frédéric V du Palatinat comme roi de Bohême, ont perturbé la vie paisible de Comenius à Fulnek. Après la défaite des protestants de Bohême et de Moravie à la bataille de la Montagne Blanche en 1620, les membres de l'Unité des Frères sont persécutés et s'exilent en Pologne. Comenius est contraint de quitter Fulnek en 1621, lorsque la ville est occupée et pillée par les soldats des Habsbourg et que, peu après, un mandat d'arrêt est délivré contre lui. Il se cache ensuite dans divers endroits du nord de la Moravie. Sa femme et ses deux fils restent à Přerov, où ils meurent ensemble lors d'une épidémie de peste en 1622. En raison du fanatisme catholique, la bibliothèque de Comenius, qui

contient de nombreux écrits précieux, est brûlée publiquement à Fulnek en 1623.

À partir de la fin de l'année 1622, Comenius vit sous la protection de Charles de Žerotín l'Ancien dans son domaine de Brandýs nad Orlicí, en Bohême orientale. Grâce à sa neutralité lors du soulèvement anti-habsbourgeois, la famille Žerotín peut offrir un refuge temporaire aux prêtres protestants. En se mettant à l'écriture Comenius surmonte la profonde crise mentale provoquée par les événements tragiques qu'il a vécus. C'est à cette époque qu'il écrit l'une de ses œuvres les plus célèbres, *Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur* (1623), dont le motif est omniprésent dans d'autres œuvres de Comenius. Pour exprimer ses sentiments, il utilise le labyrinthe antique comme symbole du pèlerinage entrepris par un jeune homme à la recherche de la vérité, de la connaissance et de sa mission sur terre.

À Brandýs nad Orlicí, Comenius peut se consacrer à l'écriture. En 1624, il s'y marie pour la seconde fois avec Dorota Cyrilla, fille de l'évêque de l'Unité des Frères. En tant que représentant de l'Église des Frères tchèques, il effectue également de nombreux voyages diplomatiques en Europe dans l'intérêt des protestants tchèques. Pour Comenius, cette période est remplie d'attentes et de craintes quant à l'avenir. Il se reconforte dans les visions prophétiques dans lesquelles il place son espoir de libération de la nation et de retour à la liberté religieuse. Il est d'abord fasciné par les prophéties de l'Allemand de Silésie Christophe Kotter, qu'il rencontre en 1624 lors d'un voyage d'affaires à Berlin. Ensuite, Comenius est encore plus influencé par les prophéties de Christina Poniatowska de Duchnik, une jeune noble polonaise de la région de Podkrkonoší, où il a séjourné illégalement après son départ forcé de Brandýs en 1626 et a organisé l'émigration de Frères tchèques vers la Pologne. Il ajoute à ces visions les prophéties politico-religieuses de son ami de longue date de Strážnice, Mikuláš Drabík, et les publie bien des années plus tard à Amsterdam, en 1657, sous le titre *Lux in tenebris* (Lumière dans les ténèbres), ce qui lui vaut de nombreuses critiques et condamnations de la part des membres de la communauté scientifique vers la fin de sa vie.

1.3 Période d'exil

Comenius lui-même est contraint de quitter définitivement sa patrie et de s'exiler en Pologne avec sa famille et ses amis à l'âge de trente-six ans. C'est en 1628, après la publication de la *Restauration de l'établissement foncier*, qui légalise le pouvoir héréditaire des Habsbourg sur les terres de Bohême et déclare le catholicisme comme seule religion autorisée, que Comenius s'installe à Leszno, sous la protection des propriétaires de la ville, la noble famille Leszczyński. Il y passe la majeure partie de sa vie, bien que cette période soit interrompue par des voyages et des séjours en Angleterre, en Suède et en Transylvanie. Il y mène une vie familiale quotidienne. En même temps, il est ecclésiastique et dirige le lycée de Leszno, qu'il a réformé. C'est là qu'il rédige ses excellents manuels modernes et jette les bases de la pédagogie contemporaine. L'un des ouvrages pédagogiques les plus importants de cette période est *Didactica magna, c'est-à-dire l'art de l'enseignement artificiel*, rédigé en tchèque (1627-1632). Il s'agit du premier ouvrage pédagogique systématique en Europe visant à améliorer l'éducation de la nation tchèque. Comenius est également conscient de l'importance de la connaissance des langues étrangères, en particulier du latin, qui était la *lingua franca* de l'époque. Pour faciliter l'enseignement du latin, il crée le projet *Janua Linguarum Reserata* (La porte des langues ouverte, 1628-1632), un manuel encyclopédique de latin qui le rend célèbre dans le monde entier.

Dans les années trente du XVII^e siècle, Comenius commence à envisager sérieusement ce qu'on appelle la *pansophie* comme moyen possible de remédier aux conflits du monde. Il veut essayer d'harmoniser la communauté humaine mondiale par la connaissance et l'utilisation de diverses disciplines. La *correspondance anglaise*, en particulier avec le scientifique, éducateur et réformateur social londonien Samuel Hartlib, qui a diffusé les projets de réforme scolaire de Comenius dans de nombreuses autres régions d'Europe, est à l'origine de ces efforts. Comenius est ensuite invité à Londres, mais en raison des conflits politiques entre le Parlement et le roi, nombre de ses projets ne peuvent se concrétiser. À Londres, cependant, Comenius réussit à rédiger un traité appelant à la promotion de l'éducation et de la paix dans le monde, *Via Lucis*, (La voie de la lumière, 1641-1642). Cet écrit est le point de départ de la réforme du monde de

Comenius, qu'il développera plus tard dans un ensemble d'ouvrages publiés sous le titre *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Traité général sur la réforme des affaires des hommes, 1645-1670).

En raison de la situation politique tendue, Comenius doit quitter Londres en 1642. Il décline l'invitation du cardinal de Richelieu à Paris catholique et l'offre d'un poste de recteur à l'université Harvard en Amérique, et décide, pour des raisons diplomatiques, de se rendre en Suède à l'invitation du marchand, armurier et mécène hollandais Louis de Geer. Sur son chemin vers la Suède, il rencontre un certain nombre de penseurs éminents et cherche à créer un cercle international d'érudits qui contribueraient à la réforme de la société. Parmi eux, le philosophe et mathématicien français René Descartes, qu'il ne réussit pas à rallier à sa cause. Il s'installe à Elbing, en Prusse, où il devient professeur honoraire au lycée et passe les six années suivantes de sa vie. À la demande du chancelier royal Axel Oxenstierna, il entreprend de réformer l'enseignement suédois et de rédiger des manuels scolaires. Dans le même temps, il obtient la promesse de la Suède d'aider la nation bohémienne dans sa lutte contre les Habsbourg. C'est là qu'il rédige avec succès son manuel de langue *Methodus linguarum novissima* (1644-1648), dont la vision moderne et universelle de l'enseignement des langues est toujours d'actualité. Cependant, au grand dam de ses mécènes, Comenius s'intéresse davantage à la politique qu'à la production de manuels et à la réforme de l'enseignement. L'évaluation de plus en plus négative de sa réforme scolaire par les Suédois est à l'origine de son retour à Leszno en 1648.

Peu après son retour à Leszno, la deuxième femme de Comenius, avec laquelle il a vécu vingt-quatre ans et eu quatre enfants, meurt. Une autre tragédie qui le frappe à cette époque est la signature des *Traités de Westphalie*, le 24 octobre 1648. Les terres de Bohême sont trahies et laissées aux mains des Habsbourg catholiques. Comenius perd alors l'espoir de restaurer la liberté religieuse dans son pays et donc l'Unité des Frères, dont il est responsable en tant qu'évêque. Comenius réagit à ces traités en écrivant *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské* (Le cercueil de la mère mourante de l'Unité des Frères, 1650), où il fait définitivement ses adieux à sa terre natale. En 1649, pour subvenir aux besoins de sa famille, Comenius épouse la fille d'un pasteur évangélique tchèque, Jana Gajusová, et part

pour la Transylvanie, un État indépendant dirigé alors par la dynastie protestante calviniste des Rákóczi. Ces derniers s'opposaient aux Habsbourg et Comenius espérait qu'ils deviendraient l'épine dorsale des intérêts protestants tchèques. Il s'installe à Sárospatak, en Hongrie, pour y réformer l'éducation. C'est là qu'il produit son ouvrage mondialement connu *Orbis sensualium pictus* (*Le monde en images*, 1652-1654), le premier manuel d'images en latin, qui fait suite à *Janua Linguarum* et combine l'enseignement du latin et d'autres langues étrangères en passant par les images et la langue maternelle. Il y écrit également un ouvrage mineur, *Gentis Felicitas* (*Le bonheur de la nation*, 1654), qui présente un guide de ce que devrait être l'État idéal. Il met l'accent sur le patriotisme, l'identité d'une nation unie par une langue commune, de bonnes écoles et une bonne éducation, des relations de voisinage amicales, des lois fonctionnelles et une bonne gestion des affaires publiques. Ces idées sont encore généralement valables aujourd'hui. En Transylvanie, Comenius enseigne à l'aide d'un drame éducatif, *Schola ludus* (1653-1654), mais il ne parvint pas à mettre en œuvre la réforme scolaire et en 1654, il retourne à Leszno.

Au cours de sa vie, Comenius s'est de plus en plus rendu compte que seules des négociations internationales sans guerre peuvent fournir un espace pour la mise en œuvre de ses propositions visant à corriger le monde et à améliorer le sort de la nation tchèque. Cependant, la Pologne et la Transylvanie, qui formaient une coalition avec la Suède, entrent en conflit et en 1655, une guerre dévastatrice éclate, qui prive Comenius de sa maison à Leszno. Au début, les Suédois gagnent, mais pour les catholiques polonais, les minorités protestantes, y compris les Tchèques exilés à Leszno, représentent des collaborateurs et des traîtres. En 1656, les Polonais incendient donc la ville. Dans un incendie dévastateur, Comenius perd tous ses biens et nombre de ses écrits sont détruits à jamais. Comenius, dévasté, est invité par la famille de Geer en Hollande, où il reçoit un accueil chaleureux et un important soutien financier. Il passe ensuite les quatorze dernières années de sa vie (1656-1670) dans la ville républicaine d'Amsterdam, se concentrant sur ses activités d'édition et publiant ici de nombreux ouvrages importants, dont tous les écrits didactiques réunis en *Opera didactica omnia* (1627-1657).

2. Influence de Comenius sur l'Europe contemporaine

Chaque époque a emprunté à Comenius quelque chose qui l'attirait, qu'il s'agisse de l'appartenance nationale, de l'organisation du système pédagogique ou de l'espoir et de la foi en un avenir meilleur. Même aujourd'hui, nous pouvons considérer Comenius comme un grand Européen qui ne cesse de nous enrichir. De nos jours encore, nous traversons des temps difficiles et une crise des valeurs morales. Nous sommes menacés par les problèmes environnementaux, les conflits militaires et le terrorisme. Comenius luttait pour une association pacifique paneuropéenne des nations et une société gouvernée par des sages. Or, s'il est clair que l'Union européenne a encore un long chemin à parcourir en matière de gestion avisée, cet institut, basé sur les idées de Comenius, nous assure la paix et la coopération diplomatique entre les nations.

2.1. Un réformateur de l'éducation en Europe

Comenius a influencé de manière significative la forme de l'éducation au XVII^e siècle et a institué un certain nombre de réformes pédagogiques. Ses enseignements étaient basés sur les idéaux humanistes de la pensée de la Renaissance et répondaient à l'état insatisfaisant de l'éducation de l'époque. Comenius a critiqué la mémorisation sans compréhension, le détachement de l'enseignement de la réalité ou le manque de planification logique des cours. Il a présenté son propre système éducatif, basé sur les principes de naturel, de clarté, de cohérence et d'activité des élèves. Il a créé un concept compréhensible pour les enseignants, les parents et tous ceux qui voulaient participer à la correction d'une société (alors brisée, pleine d'iniquité et de violence) par l'éducation. Par cette compréhension globale de l'éducation, Comenius se distinguait de certains de ses prédécesseurs, qui ne pensaient qu'à une partie du système éducatif. Par exemple, le pédagogue allemand Wolfgang Ratke a formulé des plans de réforme de l'éducation à l'époque où Comenius étudiait à Herborn. Il prônait l'enseignement dans la langue maternelle, visuel et dès le plus jeune âge des enfants. Il a influencé l'idée de Comenius sur l'éducation dès la petite enfance. Cependant, il imposait à ses élèves un silence pythagoricien. Sur cette question, il différait fondamentalement de Comenius, car ce dernier défendait la capacité de penser de manière

indépendante et d'exprimer ses opinions. Le théologien et pédagogue allemand Johann Valentin Andreae, ami de Comenius, a également critiqué l'éducation contemporaine. Il a encouragé des réformes dans l'éducation des jeunes. Il a influencé la vision de Comenius des idées pansophiques et d'un système éducatif unifié. Il a souligné l'importance du jeu, dans lequel se manifeste la créativité humaine. Cependant, il n'a pas soutenu le rapport entre la raison et la foi comme Comenius. Nous pouvons donc dire que Comenius a largement suivi les idées des réformes précédentes, mais les a fondamentalement développées, organisées et intégrées dans un système pédagogique global. Son travail a largement dépassé celui des autres pédagogues et est devenu un jalon dans l'histoire de la pédagogie et de l'éducation. Comenius a ainsi surpassé ses contemporains non seulement par la profondeur et la systématisme de sa pensée pédagogique, mais aussi par l'ampleur et la globalité de ses visions éducatives. Après Comenius, d'autres systèmes pédagogiques théoriques ont été créés. C'était, par exemple, au XVIII^e siècle Jean-Jacques Rousseau, qui développa l'idée de l'éducation naturelle, au début du XIX^e siècle Johann Friedrich Herbart et son approche scientifique de la pédagogie, ou à la fin du XIX^e siècle John Dewey, avec son approche pragmatique, etc. Cependant, il s'est souvent avéré que certaines des propositions de Comenius résolvaient les problèmes avec plus de succès que les orientations ultérieures. Ce que Comenius a apporté au système scolaire mondial est donc sans précédent. Ses méthodes sont encore utilisées par beaucoup aujourd'hui, même si elles sont présentées comme alternatives et innovantes. L'approche de Comenius consistant à considérer les problèmes dans leur contexte conserve donc son importance même pour notre époque.

Dans son ouvrage pédagogique clé *Didactica magna* (voir Komenský, 1948), Comenius discute en détail des procédures de l'art d'enseigner et des pratiques d'une éducation efficace et attrayante. Il termine cet écrit dès 1638, lors de son premier séjour à Leszno. Cependant, il ne le publie pour la première fois qu'en 1657 à Amsterdam, lorsqu'il le place en tête de ses ouvrages didactiques recueillis. L'ouvrage représente une théorie de l'enseignement et de l'éducation des enfants depuis la petite enfance et la jeunesse jusqu'à l'âge adulte de vingt-quatre ans. Comenius discute du moment où l'éducation et la formation devraient commencer et explique

pourquoi les écoles sont nécessaires. Mais il se concentre avant tout sur la manière dont tous les enfants et tous les jeunes doivent être éduqués dans tout ce qui est essentiel à la vie, et cela de la manière la plus complète possible. Comenius a exprimé cette idée principale dans sa thèse d'ouverture de l'œuvre : « *omnes, omnia, omnino* », c'est-à-dire enseigner tout à tous et universellement. Il est important pour lui que les enfants des deux sexes apprennent ensemble et que l'éducation soit universelle. Le contenu de l'ouvrage est divisé en trente-trois chapitres, dont certains sont plus courts, d'autres plus complets. Chacun d'eux est consacré à un certain nombre de problèmes dont l'essence est exprimée dans le titre du chapitre. Dans les chapitres un à cinq, Comenius traite la question de l'homme, de sa place dans la vie et dans le monde. Les chapitres six et sept sont consacrés à l'importance de l'éducation dès le plus jeune âge. Dans les chapitres huit à quinze, il souligne la nécessité des écoles, les lacunes actuelles, et propose des améliorations. Il relève également que l'éducation ne peut être séparée de la consolidation des vertus. Dans le dixième chapitre, par exemple, nous trouvons sa célèbre déclaration : « *Celui qui prospère dans l'éducation et décline dans les mœurs, décline plus qu'il ne prospère* ». Dans les chapitres seize à dix-neuf, il expose les exigences et les grands principes de l'enseignement et d'apprentissage en harmonie avec la nature. Il écrit que l'enseignement de la jeunesse sera facile s'il commence tôt, s'il progresse du général au particulier, du plus facile au plus difficile, lentement, sans effort ni force, avec vivacité et avec possibilité d'application immédiate dans la pratique. Les chapitres vingt à vingt-quatre sont consacrés aux méthodes didactiques. Comenius comporte des exigences tant pour l'élève que pour l'enseignant, exigeant de l'attention et un esprit clair de la part de l'élève et le respect de tous les principes pédagogiques de la part de l'enseignant. Les chapitres vingt-cinq et vingt-six traitent plus en détail de la question de la discipline. Comenius souligne que pour cultiver la discipline, il est nécessaire de donner l'exemple, d'enseigner avec des mots, des remontrances, des réprimandes ou des éloges, mais pas avec des châtiments corporels. Les chapitres vingt-sept à trente et un décrivent l'organisation des écoles en quatre niveaux de six ans. L'idée de l'école maternelle est décrite ici. À celle-ci on ne peut pas donner d'horaire précis, car elle est liée à la maturité individuelle de l'enfant. Or Comenius souligne

son importance pour le niveau suivant. Il y renvoie à son *Informatorium školy mateřské* (ouvrage consacré sur l'éducation des jeunes enfants dans la famille, 1630), qui traite de la question plus en détail. Puis, il esquisse l'idée d'une école générale avec un enseignement dans la langue maternelle, de tout ce dont les élèves auront besoin pour la vie. Suit l'école latine avec un enseignement en quatre langues - la langue maternelle, mais aussi le latin, le grec et l'hébreu, qui permettait un accès direct à d'importants textes historiques, philosophiques et religieux. La dernière étape pour les étudiants doués est, dans les propositions de Comenius, l'académie, qui doit être accompagnée des études à l'étranger. Les chapitres trente-deux et trente-trois exposent enfin les conditions nécessaires à la mise en pratique des propositions de Comenius. Aujourd'hui, ces principes pédagogiques peuvent paraître banals, mais il a fallu plusieurs siècles pour que ces idées pédagogiques précieuses, où la motivation et la compréhension ne manquent pas, soient mises en pratique.

Comenius a fondé les principes didactiques susmentionnés et les descriptions détaillées des objectifs et du contenu de l'enseignement sur sa propre expérience pédagogique, lorsqu'il utilisait des manuels qu'il avait lui-même créés, donnant ainsi une forme concrète à son concept d'enseignement. Il a surtout fait appel au caractère systématique de l'enseignement, à l'organisation de la matière en un résumé encyclopédique et à sa répartition en parties sur les années successives de la scolarité. Il offre aux élèves une formation générale complète. Il révisé les programmes scolaires existants et élabore de nouveaux manuels compréhensibles. En plus de moderniser le contenu et les méthodes d'enseignement, il a également contribué à institutionnaliser l'éducation et à introduire l'école obligatoire pour tous les enfants, indépendamment de leur richesse ou de leur statut social. Dans un premier temps, la société a résisté à l'idée de Comenius d'une éducation commune pour tous. Les Suédois, par exemple, n'ont choisi, dans l'ensemble du projet de Comenius, que le domaine qui répondait à leurs besoins, à savoir les manuels scolaires. Ils n'ont pas mis en pratique la proposition d'enseigner tout à tous. Cependant, au fil du temps, ses efforts de réforme ont influencé le développement de l'éducation dans de nombreux pays d'Europe et ses travaux ont ouvert la voie au droit universel à l'éducation et à l'égalité

d'accès à la connaissance. Il y avait une grande différence entre le concept de l'école obligatoire pour tous de Comenius et le concept de l'école obligatoire promulgué dans les pays les plus développés pendant la révolution industrielle (Autriche-Hongrie en 1774, Angleterre en 1870, France en 1882, etc.). Les écoles étaient construites séparément pour les enfants de différents groupes sociaux, et l'égalité juridique d'accès à l'éducation ne garantissait pas une réelle égalité. Aujourd'hui, cependant, le point de vue de Comenius sur l'épanouissement de l'éducation pour l'ensemble de la société est appliqué à l'aide d'un système d'enseignement obligatoire plus ou moins contrôlé par l'État dans tous les pays européens.

Le système pédagogique universel de Comenius, qu'il voulait créer à l'origine pour restaurer l'éducation nationale tchèque, a été appliqué de son vivant surtout à l'étranger. Cependant, l'héritage contenu dans son œuvre pédagogique a traversé les âges et ses idées continuent d'attirer l'attention en tant que source de stimulation et d'inspiration pour l'éducation contemporaine. Comenius a pensé et formulé le système pédagogique de telle manière qu'il n'y a pratiquement rien à améliorer. Cependant, les écoles d'aujourd'hui n'ont pas encore pleinement développé certaines des idées de Comenius - par exemple, il y a encore beaucoup de verbalisme, une surcharge de détails inutiles pour les élèves, ou un soutien insuffisant à la motivation. C'est pourquoi les propositions de Comenius restent stimulantes. Il est toutefois important de rappeler que, selon Comenius, l'école n'a pas seulement pour but de préparer les élèves à une future profession, mais surtout de développer la personne dans tous ses aspects (cognitif, moral et spirituel), et de lui apprendre à vivre en harmonie avec les autres et avec la nature. Sa proposition de système pédagogique doit donc être abordée dans sa globalité, guidée par le rôle de l'éducation dans la vie de l'homme et de la société, en mettant en avant sa finalité de correction sociale, y compris les efforts pour la paix mondiale.

2.2. Un visionnaire de la paix paneuropéenne

Dans le prolongement de ses idées pédagogiques pionnières et de ses réformes éducatives, Comenius a également contribué à diffuser les idées de paix et de compréhension mutuelle entre les nations européennes pendant la période turbulente des conflits religieux de la guerre de Trente

Ans. Dans son ouvrage fondamental, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (resté inachevé, voir Komenský, 1992), Comenius présente une vision grandiose d'une rectification mondiale des conditions politiques, sociales et culturelles fondée sur les principes d'humanité, de tolérance et de rationalité. Il appelle l'humanité à s'abstenir de tout conflit mutuel et de toute violence et à travailler ensemble à la création d'une communauté pacifique de nations. « C'est pourquoi, moi qui n'ai pas l'intention d'appeler les hommes à se battre, mais à raisonner et à unir leurs opinions, dans la conviction qu'il est plus noble d'unir que de disperser, je commence à unir partout les esprits désunis » (Pánková, 2020). Comenius condamne une société où les gens recherchent leur propre bien-être sans se soucier du bien-être de l'ensemble. Dans cette œuvre, l'accent mis sur la globalité est visible via le préfixe *pan* par lequel Comenius attribue à tous les efforts de correction. L'ouvrage est divisé en sept parties principales. Dans *Pangresia*, Comenius exhorte les efforts de chaque individu à faire du bien à l'ensemble de la société. Dans *Panaugia*, il présente le symbolisme de la lumière comme un outil permettant de vaincre l'obscurité et la confusion. *Pansophia* est une encyclopédie qui présente toutes les connaissances humaines et indique la base de la sagesse, qui est la compréhension du monde comme un tout harmonieux. *Pampedia* consiste en une éducation universelle unifiée pour toute l'humanité, dont le but est de transmettre la sagesse susmentionnée. Pour unir les nations, il propose *Panglottia*, une langue universelle et intelligible par tous les hommes pour pouvoir communiquer avec les autres. Cependant, il n'entend pas remplacer les langues maternelles, qui sont les perles des nations et les porteurs des traditions culturelles. Il préconise plutôt d'affiner ces langues pour qu'elles soient capables de communiquer toute la sagesse du monde, ainsi que d'apprendre les langues de ses voisins, pour mieux les comprendre. Dans *Panorthosia*, Comenius propose un cours de correction concret, en commençant toujours par soi-même, puis en diffusant la correction dans les familles, les écoles, les églises, les États et même la société dans son ensemble. Enfin, *Pannuthesia* offre, plutôt sous forme de notes esquissées, un aperçu des possibilités de l'humanité si chaque individu participe à l'effort de correction. Dans l'ensemble, l'ouvrage semble mener avant tout à la *vraie connaissance*, car de nombreux malentendus

découlent de l'ignorance et des erreurs que nous commettons tous. Cette correction, cependant, ne concerne pas seulement l'intellect, mais surtout la volonté, le caractère et l'homme tout entier en général.

Comenius ne s'est toutefois pas contenté de considérations théoriques, mais il s'est activement efforcé de jouer un rôle de médiateur entre les parties en conflit. Lors de son séjour en Angleterre en 1641-1642, il participe à des négociations politiques et tente de persuader les hommes politiques anglais d'œuvrer en faveur de la paix en Europe. Dans *Via lucis*, ouvrage adressé à tous les savants, il formule des propositions de réforme de l'éducation et de la société qui mèneraient à une paix durable. Pendant son séjour en Suède, de 1642 à 1648, il tente de persuader les hommes politiques d'user de leur influence pour mettre fin aux conflits sanglants qui secouent l'Europe. En 1645, il participe au *Colloquium Charitativum*, une réunion de catholiques, de luthériens et de calvinistes à Toruń, en Pologne, dont l'objectif est de réconcilier les différentes confessions chrétiennes et de contribuer ainsi à mettre fin aux conflits religieux. Puis, en 1667 à Amsterdam, il rédige *Angelus Pacis*, un message de paix et un appel aux puissances européennes à mettre fin aux guerres et à rechercher une paix durable, adressé aux participants aux négociations de paix de Breda. Bien que la diplomatie de paix de Comenius n'ait pas directement abouti de son vivant, ses idées ont eu un impact considérable. Par exemple, son *Kšaft umírající matky Jednoty Bratrské* (voir Komenský, 2022), où il exprime son espoir en un avenir meilleur : « *une fois que les tempêtes de colère seront passées, que nos péchés sur nos têtes auront été mentionnés, la direction de vos affaires vous reviendra, ô peuple tchèque* », a inspiré le premier discours du président tchécoslovaque Tomáš Garrigue Masaryk en 1918, et le président tchécoslovaque Václav Havel a repris les mêmes mots dans son discours du Nouvel An en janvier 1990. On pourrait également dire que Comenius a symboliquement posé la pierre fondatrice de la création des institutions internationales d'aujourd'hui, et que par exemple l'UNESCO considère Comenius comme son parrain pour sa vision de la gouvernance politique, de l'éducation et de la coexistence pacifique de tous les peuples.

Une composante essentielle des efforts de paix de Comenius a été le travail de toute sa vie pour unir et rassembler les confessions chrétiennes divisées, dont les différences ont été l'une des principales causes des

guerres. Comenius était un représentant de l'un des courants religieux réformistes apparus en Europe pour protester contre les excès de l'Église catholique romaine. Maître Jan Hus commença à diffuser ses idées en Bohême et fut brûlé pour elles en 1415 lors du concile de l'église de Constance. Une centaine d'années plus tard, Martin Luther, en Allemagne, et Jean Calvin, en Suisse, ont formulé des critiques similaires à l'égard de l'Église catholique romaine. Ensuite c'est l'Église d'Angleterre qui s'est créée. L'Unité des Frères de Comenius était une religion souscrivant aux idées originales de Jan Hus. Elle rêvait d'une communauté axée sur une vie chrétienne, rejetant la violence et la recherche du pouvoir sur les autres. L'éducation et l'attention portée aux autres jouaient un rôle important. Au XVI^e siècle, l'idée que tous les membres de l'Unité des Frères devaient être pauvres a été progressivement abandonnée, et la bourgeoisie et la noblesse ont commencé à y adhérer. Cependant, le mouvement reste en butte aux persécutions et certaines congrégations quittent la Bohême orientale pour s'installer en Moravie, où les adeptes bénéficient d'une plus grande protection. Pour sa foi, Comenius a subi des persécutions tout au long de sa vie. Il a donc cherché à créer une seule Église chrétienne universelle basée sur la tolérance et l'amour mutuels, car c'est la base d'une société civilisée. « *Les loups, les ours, les tigres, les serpents et autres bêtes sauvages vivent en harmonie avec les autres membres de leur espèce... Mais nous, créatures rationnelles, oh, comme nous sommes incivils !* » (Hábl, 2023). Aujourd'hui encore, il existe de nombreux endroits dans le monde où des hommes sont persécutés pour leurs croyances religieuses, et cette persécution prend de nombreuses formes. Ils peuvent être victimes de discrimination dans la société dans laquelle ils vivent, ils peuvent perdre tous leurs biens ou même leur propre vie à cause de la haine des autres.

Bien que Comenius ne se soit pas principalement consacrée à la politique même, il a recherché la paix et la réforme de la société par le biais de l'éducation et d'une direction avisée. Selon Comenius, pour que la société se porte bien, elle doit être dirigée par des personnes bonnes et sages, car « *personne ne peut gouverner les autres s'il ne se gouverne pas lui-même en même temps, ou plutôt avant les autres* » (Hábl, 2023). Comenius estime que la fonction politique publique est avant tout un service au peuple. Par conséquent, un homme politique doit avoir de bons

objectifs et s'efforcer de créer une société où les lois justes prévalent. Il doit être honnête et s'appuyer sur des bonnes motivations. Il ne doit pas vouloir être au pouvoir uniquement pour satisfaire ses ambitions et son enrichissement matériel, mais rechercher le bien commun de toute l'humanité. Il doit savoir établir de bonnes relations interpersonnelles, écouter, dialoguer et respecter les opinions différentes. Il doit savoir envisager les problèmes sous des angles différents et tente de trouver un terrain d'entente et des solutions pacifiques aux conflits. Comenius aide à trouver le moyen de sortir de l'agitation religieuse par une spiritualité saine qui permet de découvrir le sens de la vie et d'apprécier les autres. Il est important de se rappeler que toutes les personnes sont égales et ont la même valeur, même si, par exemple, elles ne partagent pas la même foi. La foi ne devrait donc pas être basée sur des rituels et une obéissance servile, mais devrait promouvoir de meilleures relations entre les personnes, en enseignant le pardon, la réconciliation et la recherche d'un réconfort intérieur. Or, comme la religion est encore aujourd'hui utilisée à des fins politiques ou pour gagner du pouvoir, et comme la mondialisation contemporaine et les migrations peuvent également susciter la peur et un sentiment de menace à l'égard des valeurs traditionnelles, les conflits religieux persistent. Leur solution ne peut être trouvée que dans la promotion d'un dialogue ouvert et d'un respect mutuel.

2.3. Un promoteur des idéaux humanistes et du service au bien commun

Dans son œuvre riche et variée, Comenius s'est principalement concentré sur la formation et la culture de l'être humain, conformément aux idéaux humanistes chrétiens. Son objectif était de former un homme éduqué, moral et actif qui contribuerait, par ses actions et ses capacités, au bien-être général de l'humanité et à l'amélioration du monde. Dès son premier ouvrage pédagogique, *Informatorium školy mateřské* (voir Komenský, 2007), qui était la première œuvre complète au monde de règles didactiques pour l'éducation systématique des enfants jusqu'à l'âge de six ans, Comenius a formulé les grands principes d'une éducation harmonieuse et complète de l'enfant en tenant compte de son développement individuel et de ses capacités. Il ne néglige aucun aspect de sa personnalité : physique,

mental ou moral. Mais il insiste surtout sur le fait que l'éducation doit être orientée vers la formation des vertus chrétiennes, des bonnes manières et des principes au profit de l'ensemble de la société, et ce dès la petite enfance.

Un aperçu profond de la pensée humaniste de Comenius et de sa vision d'une société meilleure est offert par son premier roman allégorique, traduit dans de nombreuses langues du monde, *Le labyrinthe du monde et le paradis du cœur* (voir Comenius 2006, Komenský, 2014). Comenius a commencé à l'écrire en 1623 et l'a progressivement révisé et élargi au cours de sa vie. Dès l'introduction de l'ouvrage, dans son adresse au lecteur, l'auteur souligne que le livre portera sur la recherche du *bien suprême* dans la vie humaine, et cette finalité éducative et pédagogique imprègne l'ensemble de l'œuvre. L'histoire est plutôt simple. Dans la première partie de l'ouvrage (*Le labyrinthe du monde*), le pèlerin décide d'explorer le monde pour découvrir le but de la vie et la vocation qu'il doit choisir. Ses guides rusés sont *Tout-savoir* et *Illusion*, avec lesquels il traverse une ville qui représente un monde plein de tromperie, de cruauté, de douleur et de souffrance. Dans la deuxième partie de l'œuvre (*Paradis du cœur*), le pèlerin finit par comprendre que la seule façon de ne pas perdre espoir est de trouver le paradis à l'intérieur de soi-même, dans son cœur. L'œuvre n'est pas exceptionnelle pour l'originalité de son histoire. Le voyage du pèlerin dans le labyrinthe et la recherche du sens de la vie était un motif littéraire typique de l'époque. Cependant, Comenius l'a imprégné d'une écriture spécifique. L'œuvre est écrite principalement à la première personne, ce qui se caractérise par un lien étroit entre l'auteur et le narrateur. La vision du monde du pèlerin est délibérément naïve, afin qu'il puisse s'interroger de manière enfantine sur le pourquoi des choses dans le monde et ainsi faire réfléchir le lecteur aux problèmes fondamentaux de l'humanité.

Comenius cherche à réformer la société. Et pour que cette réforme soit possible, chaque personne doit commencer par soi-même. Il est donc louable que son héritage et ses enseignements sur l'élévation de la personnalité humaine aient eu un impact considérable sur de nombreux projets et événements sociaux, même aujourd'hui. Parmi ces nombreuses activités, le projet *Komenský, příběh lidskosti* (Comenius, *une histoire*

d'humanité, Hábl, 2020) mérite d'être mentionné². Il s'agit d'une initiative visant à commémorer l'héritage de Jan Amos Comenius. Ce projet, dont la portée internationale dépasse la République tchèque, a été lancé en 2020 pour marquer le 350^e anniversaire de la mort de Comenius et peut être rejoint à tout moment. Son principal objectif est de faire connaître les idées et les travaux de Comenius au grand public, en particulier à la jeune génération, et de l'encourager à prendre ses propres initiatives et à poursuivre l'héritage de Comenius, qui consiste à réformer l'humanité par le biais d'activités de service communautaire. Le projet utilise diverses plates-formes de présentation, notamment des expositions, des documentaires, des conférences et des programmes éducatifs interactifs. Il comprend du matériel pédagogique pour les écoles, afin d'aider les enseignants à présenter l'œuvre de Comenius aux élèves et à montrer comment ses idées sont pertinentes dans le monde d'aujourd'hui, en particulier dans les domaines de l'éducation et des relations interpersonnelles. Grâce à ce projet et à d'autres projets similaires, le message de Comenius est transmis à la prochaine jeune génération, qui apprend à connaître les vraies valeurs et leur influence sur la manière d'améliorer le monde dans lequel nous vivons.

Conclusion

Comenius a laissé à l'Europe d'aujourd'hui un précieux héritage philosophique et humaniste, toujours d'actualité. Il a notamment apporté une contribution significative à l'éducation universelle, à l'unification pacifique des pays et à la promotion des idéaux humanistes de tolérance, d'amour et de respect de l'humanité.

Il a notamment insisté sur la nécessité d'une éducation universelle de qualité comme moyen de développer la personnalité humaine, l'intégrité morale et une approche active de l'amélioration du monde. Cet héritage se retrouve dans les concepts européens contemporains d'apprentissage tout au long de la vie, de développement des compétences civiques et d'éducation à la citoyenneté européenne active. Sa pédagogie était fondée

² Page d'accueil du projet : <https://komensky2020.cz>

sur une conception holistique de l'homme et sur la nécessité de son développement complet sur les plans physique, mental et spirituel. De même, dans le monde d'aujourd'hui, nous mettons l'accent sur le concept de développement durable qui combine les aspects économiques, sociaux et environnementaux pour parvenir à un progrès harmonieux de la société.

Quant à la vision de Comenius d'une Europe pacifique, il a été l'un des premiers penseurs à jeter les bases de l'idée d'un monde uni fondé sur les idées de paix, de tolérance et de coopération. Son idée de créer une communauté paneuropéenne de nations travaillant ensemble pour la paix et le bien commun était révolutionnaire pour l'époque. Ces visions ont ensuite influencé de manière significative la création de l'Union européenne d'aujourd'hui en tant que garantie de paix et de stabilité pour les différents pays européens.

Comenius était un grand humaniste et ses enseignements mettaient l'accent sur le respect mutuel, l'estime et l'amour entre les personnes, quelles que soient leurs différences. Ces principes sont l'un des piliers des valeurs européennes et des droits de l'homme d'aujourd'hui.

L'héritage de Comenius pour l'Europe et le monde d'aujourd'hui est clair. Tout au long de son œuvre étonnante, il est passé de la correction de l'individu à la correction de la société. Il est donc nécessaire de considérer son œuvre dans son intégralité. Si nous nous concentrons uniquement sur certains fragments de son œuvre et que nous en ignorons ou en nions d'autres, nous pourrions y trouver une certaine vérité, mais nous manquerons toujours le contexte de la vision de Comenius, à savoir le lien de l'homme et de sa vie sur terre avec l'univers tout entier, quelle que soit l'interprétation que nous en faisons. Comenius était capable d'observer attentivement le monde naturel et de constater l'interconnexion de tous les êtres et de toutes les choses en tant que système parfaitement organisé. Il a également eu le don de consigner ses observations et de les transmettre par ses écrits à la génération suivante, afin de créer une base solide sur laquelle nous pouvons continuer à construire, à bâtir et à nous efforcer de nous perfectionner.

Bien que Comenius ait vécu au XVII^e siècle, sa philosophie a largement anticipé bon nombre des principes sur lesquels repose la civilisation

européenne contemporaine. Mais nous avons encore beaucoup à apprendre. Son héritage peut donc être considéré comme une source toujours valable et inspirante d'idéaux humanistes pour l'Europe unie d'aujourd'hui.

Bibliographie

Comenius, J. A. 2006. *Le Labyrinthe du monde et le Paradis du coeur*. Trad. Xavier Glamiche. Prague : Wald Press.

Germain, C. « Compte rendu de l'ouvrage de Jean Caravolas : *Les Français et Jan Amos Comenius – Histoire d'une relation difficile (1631-2000)* ». *Synergies Europe*, n° 12, p. 161-166. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe12/germain.pdf> [consulté le 20 juin 2024].

Hábl, J. 2021. « Komenský – příběh lidskosti ». *Pedagogika*, n° 71, p. 297-302.

Hábl, J. 2023. *Jan Amos Komenský – Lekce lidskosti*. Praha: Biblion.

Komenský, J. A. 1948. *Didaktika velká*. Překl. Augustin Krejčí. Brno: Komenium.

Komenský, J. A. 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Soubor. Praha: Svoboda.

Komenský, J. A. 2007. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.

Komenský, J. A. 2014. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Host.

Komenský, J. A. 2022. *Duchovní traktáty I / Duchovní traktáty II*. Praha: Host.

Pánková, M. 2020. *Jan Amos Komenský v kostce*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna Jana Amose Komenského.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Aurel Popovici, l'européiste, et sa vision pour la fédéralisation de l'Empire austro-hongrois

Adrian-Gabriel Corpădean

Faculté d'études européennes,
Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie
adrian.corpadean@ubbcluj.ro
<https://orcid.org/0000-0003-4507-2836>

Laura M. Herța

Faculté d'études européennes,
Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie
laura.herta@ubbcluj.ro
<https://orcid.org/0000-0002-1101-9693>

Reçu le 15-10-2024 / Évalué le 30-10-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

L'article présente et analyse les idées de Aurel C. Popovici, considéré comme l'un des précurseurs de l'intégration européenne, grâce à ses idées visionnaires sur la réorganisation fédérale de l'Empire austro-hongrois, matérialisées notamment dans son ouvrage *Statele Unite ale Austriei Mari* (Les États-Unis de la Grande Autriche). L'objectif central dans cette étude est de souligner la profondeur et l'actualité du message de Popovici, en tant qu'européiste, tout en discutant la nature visionnaire de ses idées et en soulignant les similarités entre ses projets et les fondements de l'Union européenne.

Mots-clés : fédéralisme, intégration européenne, Empire austro-hongrois, nationalités, Aurel C. Popovici

Aurel Popovici, the Europeanist, and his vision for the federalisation of the Austro-Hungarian Empire

Abstract

This article presents and analyses the ideas of Aurel C. Popovici, who is considered one of the precursors of the European integration process, given his visionary ideas regarding the federal reorganisation of the Austro-Hungarian Empire, notably materialised in particular in his work *Statele Unite ale Austriei Mari* (The United States of Greater Austria). The main objective of this study is to emphasise the depth and timeliness of Popovici's message, as a Europeanist, while discussing the visionary nature of his ideas and highlighting the similarities between his projects and the foundations of the European Union.

Keywords: federalism, European integration, Austro-Hungarian Empire, nationalities, Aurel C. Popovici

1. Une biographie peu connue¹

Aurel C. Popovici a été un penseur politique, avocat et écrivain roumain, né le 16 octobre 1863 à Lugoj, dans la région du Banat (alors sous domination de la Hongrie au sein de l'Empire austro-hongrois) et décédé le 9 février 1917 à Genève. C'est un personnage assez peu connu dans l'historiographie roumaine et, à notre avis, insuffisamment étudié dans le domaine de l'intégration européenne en Roumanie, malgré ses idées visionnaires sur la réorganisation fédérale de l'Empire austro-hongrois, matérialisées notamment dans son ouvrage *Statele Unite ale Austriei Mari* (Les États-Unis de la Grande Autriche). Cependant, dans les cercles plutôt restreints des chercheurs qui se sont penchés sur la soi-disant « préhistoire » de la construction européenne dans cette partie de l'Europe, son travail intellectuel a influencé la réflexion plus vaste sur le nationalisme, les droits des minorités et le fédéralisme dans l'Europe de l'Est au tournant du XX^e siècle (Jelavich, 1983). Dans cette recherche, nous nous proposons de souligner la profondeur et l'actualité du message de Popovici, en tant qu'euro péiste, tout en discutant la nature visionnaire de ses idées et en soulignant les similarités entre ses projets et les fondements de l'Union européenne de nos jours, malgré les contextes différents et le siècle qui les sépare. L'analyse est fondée sur l'œuvre de Popovici, mais aussi sur la littérature qui est filtrée par l'expérience des deux chercheurs transylvains, ce qui facilite la compréhension des particularités historiographiques et en matière de pensée politique dans cette région.

Popovici est né dans une famille roumaine en Transylvanie, une région marquée par des tensions ethniques croissantes en raison de la domination hongroise sous la double monarchie de François-Joseph. Dès son plus jeune âge, Popovici a été confronté à la répression politique et culturelle que subissaient les Roumains sous les politiques de magyarisation (Macartney, 1969), une expérience qui a sans doute marqué sa pensée politique. Il a étudié le droit à l'université de Vienne, où il a également développé des liens avec d'autres militants nationalistes roumains et d'Europe centrale,

¹ L'article a été rédigé dans son intégralité par les deux auteurs. Adrian-Gabriel Corpădean est surtout auteur des parties dédiées à la biographie de Popovici et au contexte historique, Laura M. Herța de l'analyse de l'ouvrage de Popovici et de son actualité.

attirés par les idées de réforme politique et par l'essor du nationalisme (Livezeanu, 1995).

Dans les années 1880, Popovici a rejoint le Parti national roumain, qui militait pour les droits politiques et culturels des Roumains de Transylvanie (Livezeanu, 1995). Ainsi, il est devenu une voix influente au sein du mouvement roumain pour l'autonomie, voire l'autodétermination, et, en tant qu'avocat et écrivain prolifique, il a plaidé pour la défense des droits des Roumains, à travers des moyens intellectuels, tels que des articles et des conférences (Judson, 2016). Cependant, c'est son travail sur les propositions pour la réforme politique de l'Empire austro-hongrois qui ont défini sa carrière, tout en cherchant à concilier l'idée d'unité nationale avec les impératifs de gouvernance multiculturelle et multiethnique de l'Empire (Bideleux et Jeffries, 2007).

En 1906, Popovici a publié son œuvre la plus célèbre, *Statele Unite ale Austriei Mari* (Popovici, 1906), dans laquelle il proposait une refonte radicale de l'Empire austro-hongrois, en suggérant sa transformation en une fédération de 15 États autonomes, chacun basé sur l'autodétermination ethnique. Il était convaincu que la survie de l'Empire passait par une reconnaissance de la diversité ethnique et une réorganisation fédérale où chaque groupe national pourrait gérer ses propres affaires dans des frontières ethnographiques définies (Jelavich, 1983). Nous nous arrêterons ci-dessous sur des détails supplémentaires visant ce livre, mais notre intention, maintenant, est de montrer que cette proposition s'opposait directement aux politiques d'assimilation et de domination exercée par les autorités impériales sur les minorités nationales, en particulier les Roumains, les Slovaques et les Serbes. L'approche fédéraliste de Popovici reposait sur l'idée d'une coopération politique et économique centralisée, tout en laissant à chaque entité la gestion des affaires intérieures - des propositions jugées trop radicales à l'époque, mais qui ont influencé les discussions sur l'autonomie des minorités après la Première Guerre mondiale (Macartney, 1969).

Popovici a été contraint à l'exil en raison de ses idées politiques, c'est pourquoi il s'est réfugié en Suisse, où il a poursuivi ses activités intellectuelles et ses écrits. Pendant cette période, il a soutenu les droits des Roumains de Transylvanie et l'idée d'une union avec le Royaume de

Roumanie (Livezeanu, 1995) et, lors de l'éclatement de la Première Guerre mondiale, il a suivi de près les évolutions politiques en Europe et a continué à promouvoir ses idées fédéralistes comme solution aux problèmes des nationalités dans les empires multinationaux (Judson, 2016).

Sa santé s'est détériorée au cours de ses dernières années, et il est décédé à Genève en février 1917, sans avoir vécu la Grande union entre la Transylvanie et le Royaume de Roumanie, où il a été, cependant, inhumé (Bideleux et Jeffries, 2007).

Bien que les idées de Popovici n'aient pas été mises en œuvre de son vivant, elles ont exercé une influence sur les débats concernant les droits des minorités et le fédéralisme en Europe (Judson, 2016). Après la dissolution de l'Empire austro-hongrois en 1918, la notion d'autodétermination nationale, largement défendue par le président américain Woodrow Wilson, a reflété certaines des idées avancées par Popovici (Bideleux, Jeffries, 2007). Son héritage est particulièrement important en Roumanie, vu que c'est l'un des penseurs précurseurs ayant contribué à la cause de l'union de la Transylvanie avec la Roumanie. De nos jours, ses idées fédéralistes continuent de résonner dans les discussions sur l'organisation des États multiethniques, tant en Europe qu'ailleurs (Livezeanu, 1995), une idée sur laquelle nous insisterons dans les pages suivantes.

2. Le contexte historique : l'Empire austro-hongrois et les tensions ethniques

Une meilleure compréhension des travaux menés par Aurel Popovici est étroitement liée à la situation ethnique de l'Empire austro-hongrois, que nous tâcherons d'éclairer ci-dessous. Établie en 1867 à travers le Compromis austro-hongrois (Ausgleich), c'était une monarchie duale composée de l'Autriche et de la Hongrie, deux États ayant une structure politique distincte mais unis sous une même couronne. Bien que l'Empire ait réussi à préserver une unité territoriale pendant près d'un demi-siècle, il était marqué par la diversité ethnique et linguistique de ses habitants, à savoir des Allemands, des Hongrois, des Tchèques, des Slovaques, des Polonais, des Ukrainiens, des Serbes, des Croates, des Roumains et des Italiens, chaque groupe ayant

ses propres revendications nationales et culturelles (Jelavich, 1983 ; Judson, 2016). Ces nationalités revendiquaient souvent plus de droits politiques et culturels, ce qui a exacerbé les tensions internes au sein de l'Empire.

En outre, sous la structure bicéphale de l'Empire, les Hongrois, en particulier, ont adopté des politiques centralisatrices et nationalistes, connues dans une partie de la littérature sous le nom de « magyarisation ». On reproche souvent à ces politiques le fait qu'elles visaient à assimiler les minorités non hongroises dans le Royaume de Hongrie, notamment les Slovaques, les Roumains de Transylvanie et les Serbes de la Voïvodine (Macartney, 1969). Elles impliquaient des mesures telles que l'imposition de la langue hongroise dans les écoles et les institutions publiques, l'exclusion des langues minoritaires de l'administration et la suppression des institutions culturelles qui n'étaient pas hongroises. En Transylvanie, par exemple, où les Roumains constituaient une majorité démographique, ils étaient systématiquement exclus des postes de pouvoir et leur langue était habituellement marginalisée (Livezeanu, 1995). C'est une opinion partagée par Hitchins (1996), qui affirme que les Roumains, principalement établis en Transylvanie, Bucovine et Banat, faisaient ainsi face à une répression politique et culturelle importante sous le régime hongrois, dont le dessein était de renforcer l'identité hongroise au détriment des cultures locales. Les restrictions sur l'usage de la langue roumaine dans les institutions publiques étaient perçues comme une attaque contre l'identité nationale des Roumains, tandis que la suppression des institutions culturelles roumaines a intensifié leur désir d'autonomie. De plus, les élections dans les régions à majorité roumaine étaient souvent controversées et les autorités hongroises ont été accusées à plusieurs reprises d'avoir agi de façon à marginaliser la représentation roumaine au sein des organes législatifs (Hitchins, 1996 ; Macartney, 1969).

La situation n'était pas unique aux Roumains, car d'autres minorités au sein de l'Empire, comme les Slovaques, les Croates et les Serbes, partageaient des griefs similaires contre la politique de « magyarisation ». Par exemple, l'historiographie montre que les Croates, qui avaient une certaine autonomie au sein de la Hongrie, ressentaient également une pression croissante pour s'intégrer dans la culture hongroise, ce qui a conduit à des tensions politiques (Judson, 2016). Au-delà des politiques de

« magyarisation », l'Empire austro-hongrois devait gérer les aspirations nationalistes des autres groupes, cette fois sous la juridiction autrichienne. En Bohême, les Tchèques réclamaient une reconnaissance accrue de leur langue et de leur culture, demandant même une réforme constitutionnelle qui donnerait une plus grande autonomie à leur région (Bideleux, Jeffries, 2007). De la même manière, les Polonais en Galicie jouissaient d'une certaine autonomie, mais ils continuaient à exiger une plus grande indépendance par rapport à l'administration autrichienne.

Ces tensions internes ont été exacerbées par la montée des mouvements nationalistes à travers l'Europe centrale et orientale à la fin du XIX^e siècle. Les idées de l'autodétermination nationale, inspirées par les révolutions de 1848 et encouragées par le développement du libéralisme et du nationalisme en Europe occidentale, ont gagné en popularité dans les régions multiethniques de l'Empire (Judson, 2016). Ces mouvements nationalistes cherchaient à affirmer les droits des peuples minoritaires non seulement en termes de culture, mais aussi de représentation politique - certains exigeaient une autonomie politique accrue au sein de l'Empire, tandis que d'autres allaient jusqu'à demander l'indépendance complète (Jelavich, 1983).

C'est dans ce contexte de tensions ethniques croissantes que des intellectuels comme Aurel Popovici ont proposé des solutions fédéralistes. Popovici croyait que l'Empire austro-hongrois pourrait survivre seulement s'il reconnaissait les aspirations nationales de ses nombreux peuples et si l'État était réorganisé en une fédération de territoires autonomes basés sur des lignes ethniques (Popovici, 1906). C'est une vision qui contrastait fortement avec les politiques centralisatrices de l'époque, mais elle a eu le mérite de préfigurer les discussions sur l'autodétermination nationale qui émergeraient plus tard au XX^e siècle, notamment lors de la dissolution de l'Empire après la Première Guerre mondiale (Bideleux, Jeffries, 2007).

3. *Statele Unite ale Austriei Mari* (Les États-Unis de la Grande Autriche) - une vision fédérale

Dans *Statele Unite ale Austriei Mari*, ouvrage publié en 1906, Popovici proposait une réorganisation de l'Empire austro-hongrois en un État fédéral

formé par 15 entités nationales autonomes, en vertu du principe de l'autodétermination ethnique. Son projet a été sans doute une réponse aux tensions croissantes au sein de l'Empire, qui abritait une mosaïque de nationalités avec des revendications politiques et culturelles souvent incompatibles avec sa structure centralisatrice. Ainsi, selon Popovici, seule une fédéralisation complète permettrait à l'Empire de survivre en conciliant les aspirations nationales et en évitant la fragmentation (Popovici, 1906).

Le projet reposait sur l'idée que chaque groupe national au sein de l'Empire devait former une unité fédérale distincte. Le principe fondamental de son système était celui des frontières ethnographiques, selon lequel les délimitations politiques de chaque entité nationale devaient correspondre aux limites géographiques des zones où une nationalité était majoritaire (Macartney, 1969). Par exemple, les Roumains gouverneraient eux-mêmes en Transylvanie et dans certaines parties du Banat, les Hongrois conserveraient leur domination en Hongrie proprement dite, et les Tchèques auraient leur propre entité en Bohême et en Moravie. Cela permettrait à chaque nationalité de maintenir et de développer sa propre culture, langue et institutions, tout en participant à un gouvernement central pour les affaires de portée impériale, telles que la politique étrangère, l'armée et l'économie (Jelavich, 1983).

Popovici insistait sur l'égalité entre toutes les nationalités au sein de la fédération, ce qui n'était pas le cas à l'époque. Par conséquent, chaque nationalité devait avoir les mêmes droits politiques et administratifs, sans qu'aucune ne soit dominante, dans le cadre d'un modèle où la diversité ethnique serait respectée, non seulement tolérée. Il soulignait également que ce modèle n'excluait pas l'existence d'un gouvernement central, mais il souhaitait limiter les prérogatives de ce dernier. Chaque unité fédérale aurait une autonomie complète dans les domaines de l'éducation, de la culture et de l'administration locale, ce qui permettrait aux différentes nationalités de préserver leurs traditions tout en participant au projet impérial (Popovici, 1906).

Pour revenir à la question des frontières ethnographiques, contrairement à d'autres propositions de réforme de l'Empire austro-hongrois, qui préconisaient des réorganisations basées sur des critères administratifs ou historiques, Popovici croyait que les frontières politiques

devaient suivre les divisions ethniques. Il opinait que cela permettrait de réduire les conflits interethniques en accordant à chaque groupe national la possibilité de s'autogouverner. Par ailleurs, cela donnerait une légitimité accrue à l'Empire en tant qu'État multinational respectant la diversité de ses peuples (Jelavich, 1983).

Il faut souligner que ce concept de « frontières ethnographiques » était en résonance avec les idées de l'époque sur le nationalisme et l'autodétermination. En effet, après les révolutions de 1848, qui avaient vu l'émergence de revendications nationalistes à travers l'Europe, les peuples cherchaient de plus en plus à aligner les frontières des États sur les limites ethniques. Or, Popovici s'inscrivait dans ce mouvement en proposant que l'Empire austro-hongrois, au lieu de réprimer les aspirations nationales, les embrasse comme une force unificatrice. En cela, et non seulement, sa vision était en avance sur son temps, anticipant les discussions sur l'autodétermination nationale qui allaient suivre la Première Guerre mondiale (Bideleux, Jeffries, 2007).

Les idées de Popovici étaient en contraste avec d'autres modèles de fédéralisme proposés à la même époque. Par exemple, on peut faire mention des plans comme ceux de l'archiduc François-Ferdinand et de son cercle réformiste préconisaient une fédéralisation de l'Empire, mais sans une reconnaissance aussi nette des frontières ethniques (Judson, 2016). François-Ferdinand voulait restructurer l'Empire en plusieurs régions, mais avec une hiérarchie administrative encore plus marquée, tandis que Popovici insistait sur l'égalité entre les entités nationales. De plus, l'approche de Popovici se distinguait par sa radicalité, puisque, contrairement aux réformateurs modérés qui envisageaient une simple décentralisation administrative, il proposait un remodelage total de l'Empire, avec une autonomie quasi complète pour chaque nationalité composante. Il est raisonnable de supposer que cela impliquait une rupture avec le système dualiste d'Autriche-Hongrie, une idée périlleuse pour les élites politiques de l'époque, d'autant plus que les mouvements nationalistes se tournaient de plus en plus vers des revendications d'indépendance totale (Judson, 2016).

Malgré la clarté et la rigueur intellectuelle de sa proposition, les idées de Popovici n'ont pas été sérieusement envisagées par les élites dirigeantes

de l'Empire austro-hongrois, étant donné que les gouvernants autrichiens et hongrois étaient peu disposés à abandonner leur contrôle sur les minorités ethniques de l'État, d'autant plus que les tensions nationalistes montaient. En Hongrie, en particulier, les autorités voyaient les propositions de Popovici comme une menace directe à leur domination sur les minorités, notamment sur les Roumains de Transylvanie, les Slovaques et les Serbes (Macartney, 1969). En plus, à l'époque, de nombreux mouvements nationalistes au sein de l'Empire s'éloignaient des idées d'autonomie au sein d'un cadre impérial pour réclamer l'indépendance complète. Les Tchèques, par exemple, exigeaient de plus en plus leur propre État indépendant, et les Serbes, inspirés par la montée du nationalisme dans les Balkans, cherchaient également à se détacher de l'Empire. Dans ce contexte, les propositions fédéralistes de Popovici semblaient trop modérées pour satisfaire les aspirations nationalistes, tout en étant trop radicales pour être acceptées par les conservateurs (Judson, 2016).

En outre, Popovici a identifié et cité d'autres opinions similaires concernant l'importance de l'organisation fédéraliste de l'Autriche, mentionnant, par exemple, Sainte-Renée Taillandier, qui écrivait, en 1869, à Paris, dans la *Revue des deux Mondes* : « Du haut de la vigie, nous répétons ce cri d'alarme que tant de voix nous apportent des rives de la Moldau et du Danube : *l'Autriche sera une fédération, ou bien il n'y aura plus d'Autriche* » (Popovici, 1959 : 192). Il a ajouté l'analyse d'Émile de Laveleye, qui croyait que « [...] les engagements pris par l'empereur, les traditions historiques, les droits et les vœux des populations, l'extrême diversité de leurs langues, de leurs coutumes, de leurs besoins, tout commande donc l'adoption de la forme fédérale ». En plus, expliquait Laveleye, « le régime dualiste ne peut durer dans l'Autriche-Hongrie. Le fédéralisme donnera satisfaction aux diverses races et l'empire devra se transformer en une Suisse monarchique » (Popovici, 1959 : 192-193). Popovici va encore plus loin dans l'argumentation en faveur du système fédéral, pour contrer la vision des centralistes de son temps, et évoque l'opinion de Montesquieu sur l'unité politique : « Ce qu'on appelle union dans un corps politique est une chose très équivoque ; la vie est une union d'harmonie, qui fait que toutes les parties, aussi opposées qu'elles nous paraissent, concordent au

bien général de la société comme les dissonances dans la musique concourent à l'accord total » (Popovici, 1959 : 199).

Même si ce projet n'a pas été mis en œuvre, il a eu un impact intellectuel et il a contribué à façonner les discussions sur le fédéralisme en Europe centrale et orientale, dans le cadre des débats modernes sur l'autodétermination, le multiculturalisme et la gestion des États multiethniques. En particulier, l'insistance de Popovici sur l'importance des frontières ethnographiques a anticipé les principes d'autodétermination qui seraient adoptés après la Première Guerre mondiale, notamment avec le soutien du président américain Woodrow Wilson (Bideleux, Jeffries, 2007).

4. Les idées de Popovici comme précurseur des débats actuels sur la fédéralisation en Europe

Bien que Popovici ait proposé une réorganisation radicale d'un empire multinational, ses idées sur l'autonomie régionale, la reconnaissance des identités nationales et la coopération centralisée trouvent des échos dans les discussions actuelles sur la gouvernance au sein de l'UE. En effet, l'Union européenne incarne aujourd'hui une forme de fédéralisme *sui generis*, où les États membres conservent une souveraineté importante tout en participant à des décisions communes dans des domaines définis par les traités. En effet, Popovici était assez déterminé à exposer la volonté des nations :

Les nations, au sein de la monarchie, veulent administrer leurs affaires publiques de manière autonome. Personne ne peut plus le faire contre ce fait. Je le répète : les nations exigent la reconnaissance de leurs droits constitutionnels, à l'intérieur et non à l'extérieur de la sphère d'autorité de l'empire. C'est le problème principal. Il est dans l'intérêt de la monarchie, prise dans son ensemble, et dans l'intérêt à tous les peuples qui le composent, comme ces droits constitutionnels, d'adhérer aux conditions mêmes de stabilité et de prospérité de l'empire (Popovici, 1959 : 233-234).

Selon Popovici, le succès de cette approche fédérale aurait été assuré par deux éléments : premièrement, le modèle centré sur l'autonomie des territoires inclus dans l'empire ne serait pas du tout devenu préjudiciable à l'empire ; deuxièmement, la fierté nationale, librement exprimée, aurait

exalté et même assuré la durabilité du dévouement des peuples. Ici, Popovici rappelle le modèle américain : « Il faut donc établir de telles relations politiques, que les Anglais et les Américains appellent *interdependence* / interdépendance. L'État-nation devrait être, pour reprendre une belle expression de Tennyson : *a daughter in her mother's house, a mistress in her own*, une fille dans la maison de sa mère, une maîtresse dans la sienne » (Popovici, 1959 : 234).

Comme nous l'avons montré ci-dessus, l'un des principes du projet de Popovici était l'idée d'une fédération composée d'entités nationales autonomes, chacune ayant le droit de se gouverner dans les domaines de la culture, de l'éducation et de l'administration intérieure. Ce modèle rappelle en quelque sorte le principe de subsidiarité, qui est au cœur du fonctionnement de l'Union européenne. En vertu de ce principe, l'UE intervient uniquement lorsque les objectifs d'une action envisagée ne peuvent pas être atteints de manière suffisante par les États membres, et peuvent être mieux réalisés au niveau européen (Craig, de Búrca, 2020). Cela permet à chaque État membre de conserver une autonomie significative dans des domaines tels que la politique éducative, la culture, et les affaires sociales, tout en participant à une structure politique et économique commune pour des questions transnationales comme le commerce, la concurrence ou l'environnement.

On rappelle aussi que Popovici soulignait l'importance de respecter les frontières ethnographiques dans la constitution de ses entités fédérales. Bien que l'UE ne soit pas construite sur des bases ethniques, elle reconnaît la diversité culturelle et linguistique de ses membres, un aspect que l'on retrouve dans sa devise et ses politiques. L'UE, comme Popovici l'avait envisagé pour l'Empire austro-hongrois, s'efforce de maintenir une balance entre les aspirations nationales et la cohésion régionale à travers la promotion de politiques de coopération économique et politique (Bideleux, Jeffries, 2007). Popovici insistait sur l'importance d'accorder une autonomie substantielle à chaque entité nationale, ce qui permettrait de préserver la diversité culturelle tout en assurant une gouvernance partagée dans les domaines stratégiques comme la défense et la politique étrangère. Cette vision fait écho aux tensions actuelles dans l'UE concernant la souveraineté des États membres et le partage des compétences. Depuis sa

création, l'UE a été confrontée à des dilemmes similaires à ceux identifiés par Popovici - d'un côté, il y a une pression pour davantage d'intégration, particulièrement dans des domaines comme la politique monétaire (zone euro) et la politique étrangère et de sécurité commune ; d'un autre côté, des États membres insistent de plus en plus sur la préservation de leur souveraineté nationale et sur leur autonomie dans la prise de décision concernant des affaires intérieures (Bertoncini, Reynié, 2021). Toute l'architecture de l'UE est, en fait, construite autour d'un équilibre entre ces deux tendances et des comme le Conseil européen (composé des chefs d'État et de gouvernement des pays membres), reflètent cette gouvernance partagée. Les décisions importantes en matière de politique étrangère ou économique nécessitent souvent l'unanimité ou une majorité qualifiée, garantissant ainsi que chaque État membre conserve une influence dans les processus de décision tout en participant à une structure commune (Craig, de Búrca, 2020).

Le respect des identités nationales au sein de l'UE se traduit également par des politiques de soutien à la diversité linguistique et culturelle, c'est pourquoi de grands programmes européens, comme *Erasmus* ou *Creative Europe*, visent à encourager l'échange culturel tout en préservant cette diversité. Cette approche rappelle la vision de Popovici d'un empire fédéral où chaque nationalité pourrait non seulement préserver son identité, mais aussi contribuer à un projet politique plus large.

Un autre aspect des idées de Popovici qui trouve un écho dans le modèle de l'UE est la reconnaissance des régions avec des compétences spécifiques, comme les entités autonomes qu'il proposait dans son modèle fédéral. Aujourd'hui, plusieurs États membres de l'UE fonctionnent déjà sur des bases fédérales ou, au moins, qui accordant une autonomie substantielle à leurs régions, tandis que la politique régionale de l'UE est parmi les plus complexes et onéreuses. L'Espagne, par exemple, accorde une autonomie significative à la Catalogne et au Pays basque, tandis que l'Italie reconnaît des régions autonomes comme la Sicile ou le Trentin-Haut-Adige (Moravcsik, 2002). Ces régions disposent de pouvoirs importants dans les domaines de l'éducation, de la langue, de la culture et même de la fiscalité, en accord avec le modèle proposé par Popovici pour l'Empire austro-hongrois. En plus, à travers des initiatives telles que le Comité des Régions,

l'UE soutient le développement régional et le renforcement des pouvoirs des entités locales. Le Comité, créé en 1994, est une assemblée consultative représentant les collectivités locales et régionales de l'UE, qui permet aux régions d'influencer la législation européenne dans les domaines qui touchent directement ce niveau, notamment la politique régionale, l'environnement et les transports. Ce cadre institutionnel offre un parallèle intéressant avec les propositions de Popovici énoncées il y a un siècle, dans lesquelles chaque entité nationale autonome aurait une voix dans le gouvernement central tout en conservant un contrôle sur ses affaires intérieures (Börzel, 2005).

Selon Popovici, « chaque nationalité, une fois territorialement délimitée, doit devenir détenteur de droits constitutionnels. » Le modèle des États-Unis de l'Amérique du Nord y était considéré comme légitime par Popovici :

[...] il doit partir de l'idée fondamentale que nous aussi, les différentes nations de l'empire des Habsbourg, nous avons certains intérêts communs et c'est pour cela que les pouvoirs constitutionnels qui concernent ces intérêts doivent être confiés à un gouvernement central ; d'un autre côté, d'autres intérêts et besoins doivent être pris en compte par les États nationaux, car ils varient d'une situation à une autre (Popovici, 1959 : 237).

Popovici était un véritable visionnaire, anticipant les débats ultérieurs sur les vertus de l'État-nation, la souveraineté et l'indépendance politique, aussi bien que l'abandon de certaines prérogatives étatiques au sein de l'Union européenne. Déjà en 1906 il affirmait que :

L'indépendance absolue d'un peuple ou d'un pays est plus souhaitable que de lui accorder un rôle d'État, de membre d'un système fédéral. Il peut être intéressant d'un point de vue académique d'étudier la question controversée de savoir si, dans un État fédéral, l'État fédéral ou les États membres sont souverains ; s'il existe une souveraineté unique ou partagée ; ou si les États membres, en effet, ne n'exerce généralement aucune souveraineté (Popovici, 1959 : 279).

Malgré ces parallèles entre les idées de Popovici et le fonctionnement actuel de l'UE, il existe, évidemment, des différences importantes et des défis qui n'ont pas été entièrement anticipés par l'auteur roumain, comme la difficulté de concilier des niveaux très différents d'intégration politique et

économique. Certains États membres, comme l'Allemagne et la France, militent pour une intégration plus poussée dans des domaines clés comme la défense et la fiscalité, tandis que d'autres, comme la Pologne (notamment par l'ancien gouvernement PiS) ou la Hongrie, s'opposent à tout renforcement du pouvoir central européen au nom de la souveraineté nationale (Bordás, 2023 ; Bertoncini, Reynié, 2021).

En outre, la montée des mouvements nationalistes et populistes dans plusieurs pays européens constitue un défi pour la fédéralisation hypothétique de l'UE, tout comme les mouvements d'indépendance croissants au sein de l'Empire austro-hongrois représentaient un obstacle pour la vision de Popovici. Par exemple, le Brexit en 2016 a montré les tensions entre le désir d'autonomie nationale et les avantages de l'intégration européenne. Or, les partis populistes qui s'opposent à l'UE prônent souvent un retour aux souverainetés nationales, ce qui va à l'encontre des principes du fédéralisme et de la gouvernance partagée (Hix, Høyland, 2011).

5. Résonance dans les débats actuels

Pour conclure, les idées de Popovici sur la fédéralisation, bien qu'elles aient été conçues pour répondre aux besoins d'un empire multiethnique, trouvent une résonance surprenante dans les débats actuels sur l'avenir de l'Union européenne. Alors que l'UE continue de s'élargir et d'intégrer de nouvelles politiques transnationales, bien que plus lentement qu'avant, les questions relatives à la souveraineté, à l'autonomie régionale et à la diversité culturelle restent au cœur des discussions et des dissensions. Le modèle de Popovici, basé sur l'équilibre entre l'autonomie des régions et la coopération centralisée, continue à fournir un cadre théorique utile pour penser l'évolution de l'UE, au moins d'un point de vue est-européen. Ses réflexions sur le fédéralisme peuvent offrir des pistes intéressantes pour comprendre les dynamiques actuelles de l'intégration européenne et les défis futurs de la gouvernance multiethnique et transnationale.

Bibliographie

- Bertoncini, Y., Reynié, D. 2021. *Routledge Handbook of Illiberalism*. Routledge.
- Bideleux, R., Jeffries, I. 2007. *A History of Eastern Europe : Crisis and Change*. Routledge.
- Bordás, M. 2023. *The New Wave of Illiberalism in Post-Communist Countries*. Lexington Books.
- Börzel, T.A. 2005. « European Governance : Negotiation and Competition in the Shadow of Hierarchy ». *JCMS : Journal of Common Market Studies*, 43 (3), p. 503-524.
- Craig, P., de Búrca, G. 2020. *EU Law : Text, Cases, and Materials*. Oxford University Press.
- Hitchins, K. 1996. *The Romanians 1774-1866*. Oxford University Press.
- Hix, S., Høyland, B. 2011. *The Political System of the European Union*. Palgrave Macmillan.
- Jelavich, B. 1983. *History of the Balkans : Volume 2 : Twentieth Century*. Cambridge University Press.
- Judson, P.M. 2016. *The Habsburg Empire : A New History*. Harvard University Press.
- Livezeanu, I. 1995. *Cultural Politics in Greater Romania : Regionalism, Nation Building & Ethnic Struggle 1918-1930*. Cornell University Press.
- Macartney, C.A. 1969. *The Habsburg Empire 1790-1918*. Faber and Faber.
- Moravcsik, A., 2002. « In Defence of the 'Democratic Deficit': Reassessing Legitimacy in the European Union ». *JCMS : Journal of Common Market Studies*, 40 (4), p. 603-624.
- Popovici, A.C. 1906. *Statele Unite ale Austriei Mari*. Vienna : Buchhandlung Léon.
- Popovici, A.C. 1959. *Statele Unite ale Austriei Mari*. Bucharest : Fundația pentru Literatură și Artă « Regele Carol II ».



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

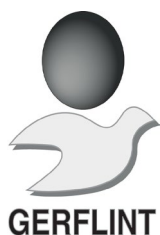
- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Les académiciens de bonne volonté ou l'Histoire d'un enseignement clandestin et libre réussi

Petr Jemelka

Université Masaryk, République tchèque

jemelka@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0002-4963-9564>

Marcela Poučová

Université Masaryk, République tchèque

poucova@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0003-2421-6984>

Reçu le 01-07-2024 / Évalué le 30-08-2024 / Accepté le 30-09-2024

Résumé

L'histoire de l'enseignement est profondément liée à celle de la société, chaque régime cherchant à se définir par son enseignement de l'Histoire. L'article explore l'histoire de « l'université clandestine » de Brno, un projet d'enseignement indépendant dans la Tchécoslovaquie sous influence soviétique, actif entre 1985 et 1989. Cette initiative comprenait des conférences clandestines organisées par des académiciens britanniques, français et des dissidents tchèques. Ces conférences, tenues secrètes de la police et du régime politique, représentaient une coopération européenne unique et témoignaient de l'importance d'une Europe intellectuelle unie malgré le rideau de fer, préparant un avenir meilleur pour les générations futures. Hormis les origines et l'histoire de l'université clandestine, l'étude inclut une réflexion sur les thèmes de dissidence et société, ainsi que dissidence et philosophie, du point de vue de la réflexion historique et philosophique d'aujourd'hui.

Mots-clés : association Jan Hus, Jan Hus Educational Foundation, histoire de l'université clandestine de Brno, enseignement indépendant, rôle de la dissidence dans la société

Men of Good Will amongst Academics:

The Story of a Successful Clandestine and Independent Teaching Initiative

Abstract

The history of education is deeply intertwined with society, with each regime seeking to define itself through its teaching of history. This article explores the history of the "clandestine university" of Brno, an independent educational project in Soviet-influenced Czechoslovakia, active between 1985 and 1989. This initiative comprised

clandestine lectures organized by British and French academics and Czech dissidents. These lectures, kept hidden from the police and the political regime, represented a unique European cooperation and highlighted the importance of an intellectually united Europe despite the Iron Curtain, preparing a better future for coming generations. Besides the origins and history of the clandestine university, the study includes a reflection on the themes of dissidence and society, as well as dissidence and philosophy, from the perspective of today's historical and philosophical reflection.

Keywords: Jan Hus Association, Jan Hus Educational Foundation, history of the clandestine university of Brno, independent education, the role of dissidence in society

Introduction¹

L'Histoire de l'enseignement est avant tout une partie intégrante de l'histoire quotidienne. Pourtant, c'est dans l'enseignement de l'Histoire que chaque régime politique cherche à forger son identité. Comme l'a souligné Winston Churchill, oublier son passé condamne tout peuple à le revivre. Une recherche interdisciplinaire systématique dans ce domaine est donc indispensable pour construire l'avenir d'une Europe démocratique prête à relever de nouveaux défis.

Notre article propose la présentation de l'histoire de « l'université clandestine » de Brno, l'un des projets d'enseignement indépendant qui ont émergé à travers les pays sous l'influence soviétique de l'Europe de l'Est, surtout depuis les années 1970.

Ce mouvement, n'ayant aucune direction centrale, se nourrissait de l'éternelle soif de connaissance et s'opposait à la doctrine marxiste qui prévalait dans les pays du bloc socialiste.

Il s'agit d'une histoire fascinante d'une coopération clandestine – jamais découverte par la police secrète – entre les académiciens britanniques, français et les dissidents tchèques. Entre 1985 et 1989, ils ont organisé à Brno en Tchécoslovaquie plus de quatre-vingts conférences clandestines pendant lesquelles les académiciens étrangers ont présenté aux étudiants universitaires tchèques et à d'autres intéressés les tendances actuelles de la pensée européenne de l'époque.

¹ Marcela Poučová a principalement travaillé sur la partie concernant le contexte historique, tandis que Petr Jemelka s'est concentré sur les explications terminologiques de la dissidence et la philosophie de la période concernée.

Effectuer des recherches sur l'histoire de l'université clandestine permet de découvrir les racines d'une coopération sans précédent entre les intellectuels européens. Cette collaboration témoigne de la « nécessité historique inéluctable » de l'Europe, selon les termes de Raymond Aron.

Dans ce contexte, il est question avant tout de l'Europe intellectuelle sans frontières, qui, malgré la division imposée par le rideau de fer, a su surmonter les revers du destin. Sans se plier à l'histoire immédiate, elle préparait ainsi un avenir meilleur. C'est une histoire à laquelle les Européens d'aujourd'hui peuvent toujours s'identifier.

1. Une brève introduction historique

Avant de prendre connaissance de l'histoire de « l'université clandestine », il est nécessaire de présenter une brève réflexion historiographique sur l'Histoire de la République socialiste tchécoslovaque, dite « communiste », couvrant la période allant de la fin de 1968 jusqu'à 1989. Après l'échec de la tentative de réforme du régime politique, connue sous le nom de Printemps de Prague, interrompue en août 1968 par l'invasion des troupes du Pacte de Varsovie et l'occupation conséquente du pays, la République socialiste tchécoslovaque est revenue à une politique néo-stalinienne. Le Parti communiste de Tchécoslovaquie, soutenu par les autorités soviétiques, a mené des purges à travers la société pour étouffer toute critique et ramener la situation politique à la « normale ». Bien que le processus de « normalisation » ait principalement eu lieu dans les années 1970, les mesures de normalisation sont restées en vigueur jusqu'à la Révolution de Velours en 1989. Par conséquent, le terme « normalisation » désigne l'ensemble de cette période.

Les personnes qui refusaient de se conformer à cette situation et continuaient de critiquer le gouvernement tout en promouvant activement le droit à la pluralité politique, culturelle et spirituelle, ont progressivement été marginalisées. Les intellectuels ont été contraints de quitter leurs professions pour des métiers ouvriers, les jeunes issus de familles « déloyales », comme par exemple les familles croyantes, et bien d'autres se sont vu refuser l'accès aux études, etc.

La soi-disant dissidence, qui a commencé à se former pendant cette période, était donc une communauté hétérogène de personnes, cherchant à travers toute la société de l'époque, sans tentative directe de changer le système, à ce que le régime au pouvoir respecte les droits de l'homme et les libertés civiles fondamentales.

L'un des actes les plus connus de résistance des dissidents tchèque a été la Charte 77, un document dans lequel les citoyens appelaient le gouvernement à respecter les droits de l'homme dans la vie quotidienne, comme il s'y était engagé en signant l'Acte final d'Helsinki en août 1975². La Charte 77, rédigée et signée par les principaux intellectuels et artistes tchèques³, a déclenché une vague de répressions, qui paradoxalement n'a pas brisé le mouvement dissident mais l'a au contraire uni et l'a relié à des parties de la société jusque-là politiquement inactives.

2. Dissidence et société

Dans l'historiographie tchèque des dernières années, on observe indéniablement un effort positif pour aborder l'histoire récente de manière plus complexe. Cet effort comprend également l'intérêt pour une évaluation de la situation sociale de l'époque de la « normalisation » qui dépasse la vision initiale quelque peu simplifiée et schématique de cette phase de l'évolution de la société tchèque (ou tchécoslovaque)⁴. Cette approche vise à surmonter certains clichés ou axiomes de l'« antithèse » idéologique du régime passé, tels qu'ils ont été compris après 1989, par une analyse critique plus approfondie, basée sur des interprétations précises et fondées sur des faits⁵.

² L'Acte final d'Helsinki, signé le 1^{er} août 1975, constituait le document final de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe (CSCE), qui s'est déroulée de 1973 à 1975. Sans anticiper qu'un tel engagement pourrait susciter une vague de revendications légitimes de la part de leurs citoyens, les pays du bloc soviétique s'y sont engagés à respecter les droits de l'homme.

³ Les auteurs et premiers signataires de la Charte 77 étaient le dramaturge et futur président Václav Havel, le philosophe Jan Patočka, politologue et politique Zdeněk Mlynář, diplomate Jiří Hájek, ainsi que l'écrivain Pavel Kohout. (Charte 77, 2024)

⁴ L'État tchécoslovaque a existé jusqu'en 1993. L'adjectif « tchécoslovaque » était utilisé pour désigner la situation au niveau national, tchèque ou slovaque au niveau des différents pays.

⁵ Parmi les réflexions plus récentes, orientées dans le même sens, sur la période du soi-disant socialisme réel, citons par exemple Šlouf, J., *Takový socialismus nechceme! Kultura protestu průmyslového dělnictva v českých zemích v letech 1945-1968*. Praha 2023.

Cela inclut également une réflexion sur le rôle de la dissidence, non seulement dans le sens politique, mais surtout dans le contexte du fonctionnement de la culture intellectuelle. Ce contexte englobait également des efforts pour des activités éducatives alternatives visant à compenser la forme idéologiquement déformée des institutions officielles en ouvrant des initiatives de nature pluraliste (séminaires d'appartement ou théâtre, etc.). Parmi ces efforts figuraient aussi des projets éducatifs plus ambitieux, réalisés à long terme et de manière régulière, comme les activités de la soi-disant université clandestine de Brno, dont les activités constituent le thème central de cet article.

L'un des points de départ importants pour créer une vision cohérente et idéologiquement impartiale d'une étape donnée du passé tchécoslovaque est la définition même de ce que nous entendons par dissidence et de son rôle dans la société. Un point de vue certes banal, mais qui pose problème de manière plus ou moins persistante, est l'identification habituelle des dissidents comme des opposants cherchant à détruire le régime. Cependant, cela ne correspond pas à la caractérisation plus générale de la dissidence en général, ni à la forme spécifique des objectifs et des buts de la dissidence telle que la Charte 77 dans l'environnement tchèque. Il convient de noter ici que tout cliché est en fin de compte une concession à une idéologie et à une propagande tout aussi totalitaires.

À chaque époque et dans chaque régime politique (et pas seulement dans les régimes dits totalitaires), « le système » a tendance à aplatir et à réduire schématiquement l'image du passé par divers moyens (propagande, « filtrage » de l'information, censure). Face à cela,

... le dialogue avec le passé permet de relativiser les prétentions totales du système politique et juridique actuel à la validité universelle. La politique de la mémoire permet non seulement de nommer les injustices du passé, mais aussi de remettre en question l'autorité des revendications que le présent voudrait formuler à notre rencontre. La mémoire fonctionne simultanément comme un mécanisme permettant de nommer l'injustice et comme une défense contre l'autoritarisme potentiel du présent, qui voudrait définir un état de fait donné comme le seul admissible et universellement valable⁶ (Přibán, 2001 : 203).

⁶ „... dialog s minulostí umožňuje relativizovat totální nároky přítomného politického i právního systému na univerzální platnost. Politika paměti umožňuje nejen pojmenovat křivdy minulosti, ale zároveň také zpochybnit autoritativnost nároků, které by vůči nám chtěla vznášet přítomnost.

Cette remarque ne se réfère pas seulement à la tentative susmentionnée d'un travail historiographique solide, mais peut également servir de caractérisation générale de ce que nous entendons par la signification et le rôle de la dissidence elle-même dans la vie de toute société. Cet avertissement souligne également une différence fondamentale entre les dissidents et les opposants.

Un dissident se distingue d'un opposant à un régime en ce qu'il ne cherche pas à échanger un régime contre un autre, le socialisme contre le libéralisme par exemple, il ne milite pas pour une alternative politique, mais défend l'espace dans lequel les alternatives peuvent naître – il défend les conditions d'exercice de la pensée libre dans la société⁷ (Bělohradský, 2014).

Alors que les opposants se battent pour l'instauration d'un autre système politique⁸ (*idem*, 2014), les dissidents défendent ce que la politique ne devrait en aucun cas effacer, réprimer et ce qui ne devrait pas être oublié. Selon Václav Bělohradský, le rôle de la dissidence est donc plutôt « philosophique » que politique. Pour passer à la source directe, nous citons ici la caractérisation de la Charte 77, écrite par Václav Havel :

En tant qu'initiative citoyenne politiquement indéfinie et ne défendant aucun programme politique concret, elle est – si je puis dire – en quelque sorte 'au-dessus' de tout cela, ou plus modestement : en dehors de tout cela. Elle veut aller au fond des choses, décrire des conditions de vie et les critiquer de façon libre et objective... Si elle n'était pas ainsi construite et tenait compte de certains 'intérêts politiques' ou limitait sa déposition sur le réel état des choses par loyauté envers une structure ou une tendance politique ou bien librement consentait une certaine discipline au sein d'une structure

Paměť funguje současně jako mechanismus pojmenování nespravedlnosti i jako obrana proti potenciálnímu autoritářství přítomnosti, které by daný stav věcí chtělo definovat jako jediný přípustný a univerzálně platný.“

⁷ „Disident se liší od odpůrce nějakého režimu tím, že se nesnaží vyměnit jeden režim za druhý, socialismus za liberalismus například, nebojuje za jednu politickou alternativu, ale hájí prostor, v němž mohou alternativy vznikat – hájí podmínky působení svobodného rozumu ve společnosti.“

⁸ Ibid. Et Bělohradský continue: « Ainsi, ils défendent l'une des variantes spécifiques du nouvel ordre politique. Pour y parvenir, ils doivent consolider leur position et gagner des adeptes, ce qui les conduit inévitablement à suivre la voie de l'idéologie, de la propagande et de la réduction de l'image de la réalité qui y est associée, excluant toute place pour les alternatives. » „Prosazují tedy některou z konkrétních variant nového politického uspořádání. K tomu ovšem potřebují upevnit své postavení a získat stoupence – a proto se nutně vydají cestou ideologie, propagandy a s nimi se pojícího redukováného obrazu reality, v němž již není místa pro alternativy. “

politique supérieure, tout simplement en essayant de manœuvrer, elle n'aurait pas le droit de se considérer comme indépendante et libre et elle serait autre chose que ce pour quoi elle a été créée⁹ (Havel, 1990 : 129).

3. Dissidence et philosophie

La référence à la forme philosophique du rôle et de l'objectif de la dissidence (c'est-à-dire le niveau d'ancrage des valeurs et des idées d'une société civique fonctionnant librement) n'est toutefois pas une caractérisation ou une métaphore superficielle. La réflexion philosophique (et, en son sein, axiologique et éthique) constitue une part très importante des activités alternatives en général (samizdat¹⁰). Il en allait de même pour la situation en Tchécoslovaquie pendant la normalisation. Ici aussi, nous voyons la participation de personnalités éminentes de la philosophie tchèque à la mise en œuvre de cette initiative civique (Patočka, Hejdánek, Havel - en tant que porte-paroles de la Charte 77). Une autre sphère d'application de la philosophie était la production scientifique des auteurs¹¹ qui, pour des raisons politiques, avaient perdu la possibilité de travailler dans leurs domaines (y compris la philosophie) et qui, pour cette raison, ne pouvaient pas publier leur travail scientifique de façon officielle. Dans le

⁹ „Jako politicky nevymezená a konkrétní politický program neprosazující občanská iniciativa je – smím-li to tak říct – jaksí 'nad' tím vším, nebo skromněji: vně toho všeho. Jde jí o pravdu, o pravdivý popis poměrů a jejich svobodnou a objektivní kritiku ... nebýt takto založena a přihlížejíc k nějakým takzvaným 'politickým zájmům' nebo omezující dokonce svou pravdivou výpověď loajalitou k nějaké politické síle či tendenci nebo držíc dokonce jakousi disciplínu v rámci nějaké vyšší politické struktury, taktizující zkrátka, neměla by právo považovat se za nezávislou a svobodnou a byla by něčím jiným, než jako co vznikla.“

On peut noter que l'une des missions de la Charte 77 était de demander de manière cohérente que le régime respecte les engagements auxquels il s'est souscrit officiellement et formellement, notamment en matière de respect des lois en vigueur et plus spécifiquement des obligations en matière de droits de l'homme.

¹⁰ L'origine du mot « samizdat » n'est pas certaine, mais il provient du russe ou de l'ukrainien. Sa traduction signifie « se publier soi-même ». Il s'agissait d'un système de production de manuscrits (principalement dactylographiés) et de leur distribution clandestine parmi les intéressés à travers les pays du bloc soviétique.

¹¹ Il existe essentiellement trois possibilités : soit l'auteur a réussi à envoyer le texte créé (en utilisant des canaux clandestins) pour qu'il soit publié à l'étranger. La deuxième solution consistait à publier dans des institutions nationales, mais sous le nom de quelqu'un d'autre (en s'appuyant sur une personne du domaine prête à prendre des risques). La troisième option était l'autoédition. Enfin, la dernière option était la création de textes professionnels (ou artistiques) destinés à être "déposés" par l'auteur, avec l'espoir incertain d'une éventuelle publication future.

même temps, les questions philosophiques ont littéralement constitué l'épine dorsale des activités éducatives alternatives associées à la dissidence en Tchécoslovaquie (séminaires d'appartement et, plus tard, émergence d'un enseignement clandestin organisé de manière plus systématique - « l'université clandestine¹² »).

Toutefois, il convient de caractériser brièvement la situation générale ainsi que celle de la position du travail philosophique pendant la période de normalisation. L'une des caractéristiques dominantes de la plupart des réflexions sur l'état de la philosophie tchèque avant 1989 est la polarisation (production officielle - marxiste - contre production clandestine). Ce point de vue, cependant, minimise pour la plupart la production officielle pour estimer d'autant plus la contribution de la production samizdat. La philosophie officielle de l'époque de la normalisation n'est ainsi identifiée qu'au marxisme-léninisme primitif (c'est-à-dire à l'idéologie).

Il ne nous appartient pas ici d'examiner la forme de cette production officielle orientée vers le marxisme. Nous nous limiterons donc à une brève mise au point sur cette caractérisation. Tout d'abord, on peut noter que cette caractérisation dédaigneuse correspond plutôt à la situation du début des années 1950, alors que la période suivante a manifestement offert plus que de simples traductions de sources soviétiques ou de simples manuels idéologiques. Nous devrions au moins admettre une différenciation thématique interne (histoire de la philosophie, méthodologie des sciences, philosophie de la technologie, anthropologie philosophique, questions environnementales, etc.) et, bien sûr, une différenciation de qualité (d'auteur).

Si nous ne le faisons pas, la forme de la réflexion qui en résultera rappellera fortement la période d'avant 1989. À l'époque, les deux parties (officielle et samizdat) refusaient en fait de prendre en considération l'une l'autre. Par exemple, Miroslav Kusý, philosophe et politologue slovaque, rejette d'emblée toute production philosophique qui aurait pu être publiée

¹² En français, nous utilisons le terme « université clandestine » pour traduire le terme tchèque "podzemní univerzita" et le terme « séminaire d'appartement » pour « bytový seminář ». Les Tchèques utilisent le terme "underground" pour désigner les activités civiques réprimées ou ignorées par le régime, traduit exactement comme « l'université souterraine ». L'utilisation de ce terme est liée à la naissance de la Charte 77, qui a lié les intellectuels aux musiciens lors du procès politique contre le groupe rock underground *The Plastic People of the Universe*.

de façon officielle.¹³ Il exprime un véritable mépris pour les intellectuels qui ont gardé leurs postes pendant la période de normalisation. De même, Petr Oslzlý déclare à propos de la période de normalisation qu'il ne s'agissait « ... plus seulement d'une crise de la pensée philosophique, mais de son absence¹⁴ » (Oslzlý, 1993 : 15).

Miroslav Vodrážka, un journaliste et musicien de l'underground, quant à lui, caractérise ces deux pôles opposés avec beaucoup de scepticisme, qualifiant la « philosophie académique totalement discréditée sous le communisme » (Vodrážka, 2013 : 65)¹⁵ et en même temps parlant de « l'état comateux de la pensée philosophique de la dissidence », ajoutant ailleurs que « ... la pensée philosophique des auteurs clandestins a persisté dans l'abstraction conceptuelle, la généralité, et se trouvait sous la domination de la masculinité intellectuelle ». (ibid : 65) Mais par exemple, Pavel Barša¹⁶, qui a participé à l'enseignement officiel comme à l'enseignement clandestin, évalue de façon très positive le travail du cercle philosophique du professeur Macháček au département de philosophie marxiste à l'université de Brno de l'époque (Barša, 2021).

Quoi qu'il en soit, nous pouvons souligner un aspect intéressant - paradoxalement, l'un des sujets absents de la production de samizdat est la critique de la philosophie marxiste. D'autres thèmes également peu représentés incluent la réflexion sur les questions environnementales¹⁷, ainsi que les perspectives philosophiques sur les questions de genre et les questions féministes. (Voir Vodrážka, 2013 : 65-72) Ces lacunes dans les domaines d'intérêt sont tout à fait compréhensibles, étant donné que les droits de l'homme et les thèmes philosophiques politiques ont

¹³ Voir Kusý, M. 1991. Byť marxistom v Československu. In : Eseje. Bratislava. Une position similaire à celle de M. Kusý impliquerait en effet le rejet des remarquables travaux de S. Sousedík sur Valerián Magni ou Duns Scot, de la monographie absolument unique de I. M. Havel sur les problèmes de la robotique, des textes de Z. Neubauer sur la philosophie des sciences, des Discussions sur la géométrie de Vopěnek, des Secrets de mathématiques de Mrázek, ainsi que des travaux de J. Zeman et d'autres.

¹⁴ „...nejde už pouze o krizi filozofického myšlení, ale o jeho absenci.“ Petr Oslzlý, dramaturge et pédagogue, était dans les années 1980 un des organisateurs d'université clandestine à Brno.

¹⁵ „totálně zdiskreditované akademické filosofii za komunismu“

¹⁶ Dans le cas de cet éminent philosophe politique contemporain, il est important de noter que la célèbre publication de B. Day (*The Velvet Philosophers*) contient des données biographiques complètement erronées à son sujet, ce qui semble être un effort très partial (et inutile).

¹⁷ La seule exception, ou presque, est l'étude de M. Kusý. KUSÝ, M.: *Marxismus a ekologická kríza*. Obsah, září 1984, s. 9-67.

généralement prévalu parmi les auteurs. Cette suggestion affirme l'extrait du rapport du séjour des philosophes André Enegren et de Claude Habibe d'octobre 1986. Le rapport est accessible aux annexes du mémoire du diplôme de Jiří Sýkora (Sýkora, 2024) :

Nos légers désaccords frappaient donc nos amis comme le fait concret de la liberté politique. C.H. signala que les progrès du féminisme dans la société française avaient rendu les divergences de point de vue fort habituelles au sein des couples. Manifestement, cette remarque ne suscita aucun intérêt chez nos interlocuteurs ; sans doute le rapport d'opposition à l'État entrave-t-il la remise en cause de la division des tâches au sein de la famille.

Ces faits peuvent également être illustrés par le fonctionnement de l'université clandestine de Brno.

4. L'université clandestine de Brno - ses origines et son cadre

Après 1968, les intellectuels, empêchés de débattre en public, les académiciens non autorisés à donner des cours, ainsi que d'autres personnes désireuses de discuter et d'acquérir des connaissances, ont commencé à se réunir dans ce que l'on appelle des « séminaires d'appartement ». Ils ont continué à échanger librement des opinions et des informations, particulièrement dans le domaine des sciences humaines. Des conférences secrètes ont été organisées à partir de la fin des années 1970, d'abord de manière sporadique. Cependant, leurs organisateurs étaient surveillés par la police secrète et soumis à des pressions.

Peu à peu, des intellectuels étrangers - des académiciens de toute l'Europe mais aussi d'Amérique - ont commencé à se rendre en Tchécoslovaquie socialiste sous prétexte de voyages touristiques, alors qu'ils étaient en réalité invités à rejoindre cette communauté. Ils ont apporté avec eux de la littérature scientifique inaccessible et ont initié le public à leurs domaines de recherche. À Prague, dès le début des années 1980, Julius Tomin a commencé à organiser de tels séminaires philosophiques. Il ne cachait pas ses aspirations à un enseignement libre, non surveillé par l'État et le parti communiste, ce qui a attiré l'attention de

la police secrète. Celle-ci procédait souvent à l'arrestation préventive des participants potentiels pendant quelques heures ou jours, et expulsait les conférenciers étrangers, comme par exemple le philosophe britannique Roger Scruton ou le philosophe français Jacques Derrida¹⁸.

C'est pourquoi, au début des années 1980, des intellectuels occidentaux ont décidé de coordonner leurs activités et de créer des associations dans leurs pays respectifs pour soutenir ces séminaires d'appartement. En 1980, l'association britannique Jan Hus Educational Foundation¹⁹ a été créée par des philosophes de grandes universités britanniques tels qu'Alan Montefiore, Anthony Kenny et Roger Scruton, entre autres. La liaison avec la France a été assurée par la philosophe française Cathérine Audard, basée à Londres, qui transmettait à ses collègues français l'appel à soutenir la dissidence tchèque. L'association Jan Hus a été fondée en 1981 par Jacques Derrida, Jean-Pierre Vernant, Etienne Balibar et d'autres. Des branches de ces associations étaient également actives dans d'autres pays.

En 1998, Jiří Müller, considéré comme le père spirituel et principal organisateur de l'université clandestine de Brno, a défini la nature et l'ampleur de cette aide spontanée :

L'un des événements les plus remarquables de la guerre froide possède les caractéristiques d'une opération secrète. Peu visible mais d'autant plus influente, elle n'a pas été organisée par des États mais par de simples citoyens. Impliquant plusieurs centaines d'hommes et de femmes du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, de France, des Pays-Bas, d'Allemagne, de Belgique, de Scandinavie, des États-Unis et du Canada, ils ne travaillaient pas pour les États mais pour les valeurs auxquelles ils croyaient. Aucun de ceux qui sont venus en Tchécoslovaquie ou qui ont préparé leurs voyages ne pouvait espérer voir les résultats de leur mission tchécoslovaque... (Müller, 1998).

À Prague, en collaboration avec ces fondations, des séminaires dirigés d'abord par Julius Tomin puis par Ladislav Hejdlánek se tenaient « en public » et étaient souvent perturbés par l'arrivée de la police secrète, qui

¹⁸ Jacques Derrida et Roger Scruton ont tous deux été arrêtés, séquestrés, déportés et expulsés du pays lors de leurs missions en Tchécoslovaquie.

¹⁹ Jan Hus (1369/1372-1411) était un théologien, universitaire et réformateur tchèque, précurseur de la Réforme. Excommunié et condamné par l'Église pour hérésie, il est mort sur le bûcher. Héros national tchèque, il est devenu le symbole de la libre pensée et son nom a ainsi été associé aux activités des associations.

poursuivait également les conférenciers étrangers. Lorsque le projet d'université clandestine de Brno a été mis en place, Jiří et Bronislava Müller ainsi que leurs collaborateurs ont commencé à organiser des séminaires éducatifs dans le plus grand secret. L'organisation de ces séminaires n'était pas conçue pour entraîner un conflit continu avec les autorités communistes au sujet du droit à une éducation indépendante. Au contraire, les organisateurs ont voulu offrir au public un cycle éducatif continu qui proposait un enseignement de haut niveau dans les sciences humaines, particulièrement dans les domaines de la philosophie et des sujets connexes, gravement affectés par l'idéologie dominante de l'époque. Entre 1984 et 1989, plus de cinquante invités étrangers, certains revenant à plusieurs reprises, se sont rendus à Brno pour y donner des conférences. Ces invités ont abordé des sujets philosophiques et sociaux sous des perspectives différentes de celles de l'idéologie marxiste-léniniste dominante. Ils ont également apporté, sur demande, de la littérature scientifique ainsi que des équipements technologiques permettant une reproduction et une distribution plus efficaces de la littérature samizdat.

Des conférences avec des intervenants anglophones étaient régulièrement organisées dans les appartements d'Eva Petr Oslzlý, ainsi que chez Yvona et Miroslav Pospíšil. Les invités français donnaient leurs conférences chez Milan et Jana Jelínek, tandis que les invités allemands étaient accueillis chez Marie et Jaroslav Blažke. Ces lieux étaient choisis selon des critères stricts : stabilité des couples (pour résister à la pression de la police secrète), absence de lien direct avec la dissidence, maîtrise de langues étrangères et connaissance d'un réseau fiable de personnes intéressées par ces séminaires.

En raison de règles de sécurité strictes, un vaste cycle de conférences a pu être réalisé. La possibilité de le suivre a permis aux participants de se familiariser avec divers courants de pensée contemporaine et de leur apprendre à discuter librement. Les participants à ces séminaires étaient issus de différentes générations. La section anglaise était principalement fréquentée par des étudiants universitaires et des jeunes. La section française a réuni moins de participants, principalement des contemporains des organisateurs et des conférenciers.

Les conférences étaient précédées d'une période relativement longue de réflexion sur les conditions de la conspiration et de l'organisation. Cette institution éducative et culturelle a commencé ses activités à Brno en 1984. Par rapport à l'environnement pragois, plus diversifié, mais destiné à des auditeurs qui avaient déjà, d'une manière ou d'une autre, clairement exprimé leur désaccord avec le régime (séminaires d'appartement individuels ou une série de séminaires - Campademie), il est intéressant de constater que le projet de l'université clandestine de Brno ne ciblait pas a priori les participants-auditeurs du cercle de la dissidence, mais cherchait à atteindre ceux de la zone dite « grise ». Il s'agissait de personnes qui n'étaient pas associées à la dissidence et qui n'étaient donc pas suivies par la police. Il s'agissait principalement d'étudiants universitaires en sciences humaines ou d'enseignants du secondaire et de l'université sans liens directs à la dissidence. L'objectif principal était de donner à ces personnes n'ayant pas autrement accès à des informations non censurées la possibilité d'un libre échange sur le développement de la pensée et de la culture derrière le rideau de fer. Dans son rapport d'avril 1987 Pierre Kaufmann, un des conférenciers français témoigne le changement d'optique et le sentiment de la compassion concernant la situation :

J'avais [...] considéré que la demande de nos amis tchèques était destinée à pallier les conséquences culturelles d'un isolement politique. Dans cette perspective il ne s'agissait, en somme, que de leur apporter des éléments d'information sur des courants d'idées auxquels ils n'avaient pas accès. Je suis beaucoup plus sensible, aujourd'hui, à l'ambition que m'ont paru marquer mes interlocuteurs de développer leur propre recherche en fonction, non seulement des contraintes qui s'exercent actuellement sur eux, mais aussi, et surtout, de leur situation historique. (Sýkora, 2024).

Les participants étrangers arrivaient dans des conditions de conspiration prédéterminées. Ils se sont souvent retrouvés dans des situations dangereuses pouvant entraîner l'emprisonnement et l'expulsion du pays. Ils n'ont pas toujours pu passer la frontière avec tout ce qu'ils avaient apporté, car les douaniers leur ont confisqué tout ce qu'ils trouvaient suspect. Néanmoins, ils ont courageusement transporté la littérature demandée par les organisateurs tchèques. Ils apportaient également, par exemple, des matériaux et des appareils pour le samizdat -

la publication illégale de livres. Cela a été particulièrement utile aux organisateurs de la section française, qui étaient également les éditeurs de l'édition samizdat appelée *Prameny*. Celle-ci se concentrait sur la publication d'auteurs tchèques interdits ou de traductions de littérature spécialisée étrangère et publiait une vingtaine de livres par an. Outre les conférenciers eux-mêmes, il y avait également ce que l'on appelle des messagers, dont la tâche consistait à apporter de la littérature, mais aussi à discuter de la possibilité d'organiser de nouvelles conférences et à informer sur les activités des branches de l'Association Jan Hus dans le monde. Même ces messagers ont volontairement pris le risque d'être arrêtés par la police et, par la suite, de se voir interdits d'entrée dans le pays. Tous ont dû apprendre les noms et les adresses par cœur, car des notes contenant des noms et des adresses pouvaient compromettre le succès de l'événement²⁰.

Le téléphone ne pouvait pas être utilisé car il était rare et, dans les maisons des personnes soupçonnées d'activités « antiétatiques », il était sur écoute. Les questions importantes devaient donc toujours être discutées pendant de longues promenades dans les parcs. Il est incroyable de voir les situations auxquelles les organisateurs ont dû faire face et qu'ils subissaient pour offrir au public une introduction à quelque chose d'aussi « inoffensif » que les tendances contemporaines en matière de philosophie, de politique ou de musique et d'art.

Les participants étrangers étaient pourtant très consciencieux de l'importance de leur tâche comme le témoignent les paroles de Jean-Claude Eslin de 1988 : « Et cet isolement est aussi le nôtre : car qu'est-ce que cela signifie d'être Européen si nous sommes à ce point ignorants d'une part si proche de l'Europe, sinon un fatal appauvrissement ? » (Sýkora, 2024 : 190).

Après la publication des archives de la police dans les années 1990, il est apparu clairement que la police secrète était au courant des visites des étrangers, mais la « couverture » selon laquelle il s'agissait d'amis que Petr Oslzlý et Milan Jelínek²¹ avaient rencontrés lors de leurs séjours à l'étranger

²⁰ Pour la section britannique, c'était le plus souvent Barbara Day, historienne du théâtre, qui venait avec une mission de messenger. Pour la section française, c'était Nathalie Roussarie. Ces deux femmes assuraient également le fonctionnement de deux associations sur le territoire britannique et français.

²¹ Milan Jelínek (1923-2014) était un linguiste et slaviste qui a dû quitter son poste à l'université après 1968.

a très bien fonctionné. La police n’a jamais découvert qu’il ne s’agissait pas de visites occasionnelles, mais d’un système de conférences régulières pour lesquelles les organisateurs tchèques étaient menacés de nombreuses années de prison.

5. Université clandestine de Brno - programme

L’ensemble du projet a été conçu comme des conférences régulières. Une autre caractéristique intéressante et essentielle du projet de Brno était qu’il n’utilisait pas de « ressources nationales », c’est-à-dire qu’aucun expert tchèque n’intervenait en tant que conférencier (les séminaires où les chercheurs et spécialistes tchèques donnaient des conférences existaient bien sûr aussi). Les conférences (ainsi que les présentations artistiques) ont été données exclusivement par des conférenciers étrangers (britanniques, français et autres).

Les conférences ont été interprétées en tchèque, car il n’était pas possible de supposer que l’ensemble du public maîtrisait l’anglais ou le français au niveau nécessaire.

La tentative de Brno de mettre en place une activité éducative systématique à plus long terme a donc été appelée « université clandestine » et a été conçue avec l’ambition d’adhérer au mode classique d’une faculté artistique. Par conséquent, son contenu était axé sur la philosophie, l’éthique et les sciences politiques, complétés par des sujets dans le domaine de l’art et de l’esthétique. Sur la base de la liste des orateurs et des thèmes de leurs présentations, il est possible maintenant faire un bref résumé ou une schématisation (Oslzlý, 1993 : 63-66)²².

Les conférences et autres activités de l’université clandestine ont eu lieu à partir de la fin de l’année 1984 et se sont poursuivies sans interruption pendant un an après la révolution de velours, c’est-à-dire jusqu’en 1990²³.

Au total, plus de 80 conférences, séminaires, lectures d’auteurs et autres présentations artistiques ont été organisés à Brno pendant cette

²³ La Fondation éducative Jan Hus tchèque perpétue la tradition des séminaires basés sur l’échange de connaissances en organisant chaque année un colloque appelé *Université d’été – Philosophie française*, destiné aux chercheurs et doctorants tchèques, slovaques et français.

période. Il faut distinguer ici la section anglophone et francophone dont les thèmes différaient dès le début. En ce qui concerne le programme de la section anglophone, bien que l'idée initiale ait été de mettre l'accent sur la philosophie et l'éthique, il s'est avéré qu'une grande partie de toutes les réunions (plus de 30 activités) était liée au domaine artistique. Ces activités concernaient l'histoire et la théorie de l'art ainsi que des présentations artistiques dans le domaine de la littérature, de la musique et des arts visuels.

En outre, et ce n'est pas surprenant compte tenu du principe même de l'orientation alternative, le deuxième domaine le plus représenté était celui des conférences sur des sujets des sciences politiques et de philosophie politique. En revanche (par rapport à l'environnement pragoï), le domaine de l'histoire de la philosophie était nettement moins représenté. Il est surprenant de constater que c'est également le cas de l'axiologie et de l'éthique²⁴, de l'anthropologie philosophique et des études religieuses. La philosophie des sciences a fait l'objet d'une seule conférence (K.V. Wilkes), la question de la conservation de la nature n'a été représentée que par une seule conférence (T. Burke - axée sur les conservationnistes britanniques), les questions de l'éducation ou de l'enseignement ont fait l'objet de deux réunions.

Une idée plus concrète de la forme et de l'orientation des conférences est fournie par la publication de Petr Oslzlý (Oslzlý, 1993)²⁵, où l'on peut trouver les textes des traductions de quelques conférences sélectionnées ou des textes publiés utilisés pour les conférences. Cette sélection offre un échantillon limité de sujets de science politique et de philosophie et illustre en même temps les efforts des organisateurs pour assurer un équilibre des points de vue (orientation à la fois de droite et de gauche des conférenciers). Voilà quelques titres des conférences prononcées : D.J. Levy, *Eric Voegelin : La réalité et le symbolisme de l'ordre* ; J. Keane, *La société civile et l'État* ; D. Regan, *Edmund Burke et le conservatisme* ; F. Dunlop, *L'objectivité des valeurs* ; J. Keane, *Postmodernisme* ; F. Dunlop, *Caractéristiques masculines et féminines : une introduction au problème de la relation entre le sexe et l'éducation*.

²⁴ Dans ce contexte, on note deux conférences intéressantes sur l'éthique médicale et la philosophie de la médecine (R. Rowson).

La section française a été conçue un peu différemment. Du côté français, les conférenciers étaient principalement des enseignants de philosophie à l'université, tandis que le public était plutôt composé de contemporains de Jelínek, pour la plupart des personnes ayant fait des études universitaires et n'ayant pas accès à des sources étrangères. Milan Jelínek était linguiste spécialisé en langue tchèque. Comme thèmes principaux, il a alors proposé une réflexion sur Langue et Pouvoir ainsi que sur Théâtre et Pouvoir²⁶, c'est-à-dire des thèmes traitant de la problématique de la communication.

Pour la section française, il existe aujourd'hui une liste des conférenciers étrangers, mais les rapports qu'ils ont rédigés pour l'Association Jan Hus ne précisent que rarement les titres des conférences. Il n'existe donc pas pour le moment leur index. Parmi les visiteurs de Brno, on peut citer Claude Habib, Miguel Abensour, Jean-Loup Thébaud, Catherine Chalié, Chantal Demonque, Pierre-Jean Labarrière, Marc-Vincent Howlett, Jean-Claude Eslin, Valérie Lowit, Alain Finkielkraut et bien d'autres. Dans la plupart des cas, ils proposaient des thèmes touchant leurs sujets de recherche.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les Jelínek se sont également engagés dans des traductions samizdat de littérature scientifique et dans la publication d'une édition samizdat. Jiří Sýkora, dans son travail, constate pourtant que :

[...] on peut conclure que la tâche la plus importante du samizdat était de préserver la culture tchèque, dont une partie essentielle était censurée, et d'empêcher l'effort du régime communiste de faire oublier définitivement une grande partie de la production culturelle. L'effort visant à initier le public tchèque à la culture étrangère, également censurée, était, semble-t-il, secondaire dans cette activité de la dissidence (Sýkora, 2024 : 192).

Les activités des deux associations étrangères contribuaient ainsi non seulement à l'ouverture vers le monde, mais également à la sauvegarde du patrimoine intellectuel tchèque.

²⁶ Les thèmes sont mentionnés dans le rapport de Jean-Claude Eslin et Olivier Mongin concernant leur voyage à Brno en novembre 1985. Le rapport est accessible aux annexes du mémoire du diplôme de Jiří Sýkora (Sýkora, 2024).

Conclusion

L'expérience acquise par le public lors des conférences de Prague et de Brno a été inestimable. Après 1989, leur formation indépendante, leur perspicacité, leur capacité de dialogue et leur connaissance de l'environnement international les ont aidés à jeter de nouvelles bases démocratiques pour l'enseignement supérieur. Ceci est particulièrement évident pour les « diplômés » de l'université clandestine de Brno, qui ont pu bénéficier de sa continuité pendant plusieurs années et ont ainsi acquis une vue d'ensemble très solide. L'Université Masaryk, dirigée depuis 1989 par trois des participants de l'université clandestine (Milan Jelínek, Jiří Zlatuška et Petr Fiala), ainsi que l'Académie Janáček de musique et des arts de la scène de Brno, dirigée par Ivo Medek puis par Petr Oslzlý, sont les héritières directes du travail spirituel de l'université clandestine, dont le travail et les contacts ont immédiatement bénéficié à ces institutions après la Révolution de velours en 1989.

L'histoire incroyable du désir d'une éducation libre est, comme l'illustre le titre de cet article, une histoire de personnes de bonne volonté que même le rideau de fer n'a pas pu séparer. Pourtant, cette histoire n'a pas encore été traitée de manière exhaustive dans le contexte historiographique tchèque et reste méconnue dans les contextes britannique et français. Les archives de l'Association Jan Hus sont conservées aux archives de La Contemporaine à Nanterre. La Vzdělávací nadace Jana Husa, héritière des associations Jan Hus étrangères créée après la chute du rideau de fer en 1990, a repris les archives britanniques, aujourd'hui conservées au département ODKAZ du Musée morave de Brno, ainsi que les archives tchèques relatives aux activités de la section de Brno de l'université clandestine.

Les témoins français, britanniques et surtout tchèques de l'époque évoquent cette période de leur vie comme une expérience formatrice qui a eu une importance décisive pour la suite de leur existence. Tous ont individuellement ressenti ce que Petr Oslzlý a défini en ces termes : « L'éducation est peut-être la meilleure défense contre le totalitarisme,

mais il doit s'agir d'une éducation dialogique, et non d'un endoctrinement²⁷ » (voir Poučová, 2020).

Bibliographie

Barša, P. 2021. *Josef Macháček – učitel v čele filozofického kroužku* In: *Filozofové ve městě*. Brno : Masarykova univerzita.

Bělohradský, V. 2014. « Disidenti – pokus o definici ». *Salon, Literární a kulturní příloha*, n° 876.

Charte 77. (2024, mars 12). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*.
[En ligne] : http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Charte_77&oldid=213285985
[consulté le 12 mars 2024].

Dayová, B. 1999. *Sametová filozofie*. Brno : Doplněk.

Havel, V. 1990. Dvě poznámky o Chartě 77. In: *Charta 77. 1977-1989. Od morální k demokratické revoluci*. Dokumentace. Praha – Scheinfeld – Bratislava.

Kusý, M. 1991. Byť marxistom v Československu. In: *Eseje*. Bratislava.

Müller, J. 1998. « Zvláštní cizinci: Text Jiřího Müllera při příležitosti udělení čestných doktorátů představitelům Association Jan Hus a The Jan Hus Educational Foundation Jeanu - Pierrovi Vernantovi a Rogeru Scrutonovi ». [En ligne] : https://www.vnjh.cz/filadmin/Dokumenty/Pdf/zajimavosti/J_Muller_Zvlastni_cizinci.pdf [consulté le 30 juin 2024].

Oslzlý, P. 1993. *Podzemní univerzita*. Brno : CDK.

Poučová, M. 2020. *Podzemní univerzita v Brně – dějiny a význam*. (Poučová, 2020).
[En ligne] : https://is.muni.cz/auth/do/ped/kat/KFJ/muni_fr_1094_2019_id_52630_podzemni_univerzita_v_brne_-_dejiny_a_vyznam/podzemni-univerzita-v-Brne_11222.pdf [consulté le 30 juin 2024].

Příbáš, J. 2001. *Disidenti práva. O revolucích roku 1989, fikcích legality a soudobé verzi společenské smlouvy*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Sýkora, J. 2024. *Francouzská sekce podzemní univerzity v Brně (1985-1989)*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. (Sýkora, 2024)
[En ligne] : <https://is.muni.cz/th/m2d9v/> [consulté le 30 juin 2024].

Vodrážka, M. 2013. Mrákotné filosofování v disentu. In : *Filozofie v podzemí. Filozofie v zázemí*. Praha : Nomáda.

²⁷ Cette idée a été prononcée lors de l'entretien avec Petr Oslzlý dans le cadre du projet Podzemní univerzita v Brně – dějiny a význam (voir Poučová, 2020).



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





La diaspora franco-goannaise : positionnements et reconfigurations identitaires en espace européen

Irène Silveira Almeida

Université de Goa, Inde

irene@unigoa.ac.in

<https://orcid.org/0000-0002-0725-3188>

En collaboration avec **Anuradha Wagle**

Université de Goa, Inde

Reçu le 15-10-2024 / Évalué le 30-10-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

Cette étude, centrée sur la négociation identitaire, explore la dynamique fluctuante des identités à travers les auto-représentations des membres de la diaspora franco-goannaise. Elle met en lumière une variété de constructions identitaires influencées par les perceptions et représentations du pays d'origine et du pays d'accueil. Nos analyses soulignent les réflexions autour des enjeux identitaires. Par ailleurs, l'étude révèle le caractère hybride des identités transnationales, souvent ancrées dans un espace intermédiaire. Nous avançons que la communauté franco-goannaise, loin de se restreindre à des étiquettes réductrices, cherche à valoriser les singularités de son parcours migratoire tout en s'appropriant des configurations identitaires élargies et inclusives.

Mots-clés : diaspora franco-goannaise, identité hybride, positionnements identitaires, espace européen

The Franco-Goan Diaspora : Identity Positioning and Reconfigurations in European Space

Abstract

This study, focused on identity negotiation, explores the fluctuating dynamics of identities through self-representations of members of the Franco-Goan diaspora. It highlights a variety of identity constructions influenced by perceptions and representations of the country of origin and the host country. Our analysis emphasises reflections on identity issues, revealing the hybrid nature of transnational identities, often anchored in an intermediate space. We argue that the Franco-Goan community, far from being confined to reductive labels, seeks to valorise the singularities of its migratory trajectory while appropriating expanded and inclusive identity configurations.

Keywords : Franco-Goan diaspora, hybrid identity, identity positioning, European space

1. La diaspora goannaise en Europe

Goa, petite région située dans l'ouest de l'Inde, ancienne colonie portugaise, jouit aujourd'hui d'une réputation de paradis touristique qui attire des visiteurs du reste du pays et de l'étranger. Le mouvement des populations marque l'expérience goannaise, car cette région connaît des taux élevés de migrations entrantes et sortantes. La migration sortante, qui constitue le point d'intérêt principal de cette étude, s'est intensifiée depuis l'époque coloniale pour atteindre des proportions considérables au XXI^e siècle. Les villages de Goa se vident à un rythme accéléré, et la dernière décennie a vu une concentration importante de Goannais en Europe, particulièrement dans les zones urbaines autour de Londres. Motivées par des raisons économiques, ces migrations laissent des traces de prospérité visibles dans la région d'origine. Au fil des années, les Goannais ont migré vers divers pays offrant des opportunités et des conditions d'accueil favorables. Aujourd'hui, la diaspora goannaise s'étend aux quatre coins du monde, de l'Amérique à l'Australie, en passant par l'Europe, l'Afrique et l'Asie.

Le Portugal, en tant qu'ancien pouvoir colonial, est historiquement la première destination européenne pour les Goannais. Leur familiarité avec la langue et culture portugaises leur a permis une intégration relativement facile dans la société portugaise. Pendant l'époque coloniale, les Goannais se sont aussi dirigés vers d'autres comptoirs coloniaux, notamment en Inde britannique, mais aussi en Afrique britannique et lusophone. La migration goannaise vers le Royaume-Uni s'est intensifiée après la décolonisation de l'Afrique de l'Est dans les années 1960 et 1970. De nombreux Goannais qui s'étaient installés dans des pays africains ont choisi l'Angleterre, où ils ont prospéré dans des secteurs comme la santé et l'éducation. L'Allemagne attire une diaspora goannaise qualifiée, travaillant dans les domaines des sciences, de l'ingénierie et des technologies de l'information. Bien que la barrière linguistique ait été un défi initial, beaucoup maîtrisent aujourd'hui l'allemand et s'intègrent dans la société. La culture catholique commune entre Goa et les pays méditerranéens a facilité l'intégration sociale des Goannais en Italie et en Espagne, bien qu'en nombre limité. Grâce à leur maîtrise de plusieurs langues, ils s'intègrent dans des environnements professionnels multilingues comme notamment en Belgique, en Suisse et

aux Pays-Bas. Le Royaume-Uni demeure une destination privilégiée pour les migrants goannais, mais, suite au Brexit, l'Irlande émerge comme une alternative intéressante. Ces pays anglophones offrent une intégration simplifiée grâce à l'absence de barrière linguistique, un atout majeur pour les récents migrants goannais qui, pour la plupart, ont bénéficié d'une éducation en anglais dans une Goa intégrée à l'Inde indépendante. De plus, les opportunités économiques offertes par ces pays renforcent leur attrait auprès des migrants. En s'appuyant sur leur héritage portugais comme tremplin, les Goannais ont su prospérer dans des contextes socio-économiques variés dans divers pays d'Europe.

En France, la diaspora goannaise est concentrée dans les grandes villes, surtout la capitale, et même si moins nombreuse que dans beaucoup d'autres pays européens, la communauté s'est intégrée dans des professions qualifiées, surtout la santé, l'ingénierie, le tourisme, les finances et l'informatique. La langue française, apprise par certains dans les écoles coloniales portugaises, et comme langue seconde dans Goa indépendante, a facilité leur adaptation et leur évolution au cours des dernières décennies. La communauté franco-goannaise constitue un petit groupe établi principalement à Paris. Les origines de cette immigration remontent aux années 1960, lorsque le manque d'opportunités dans leur région natale a incité ces habitants de Goa à migrer vers l'Europe en profitant des passeports portugais, une facilité rendue possible par les anciens liens coloniaux (Silveira, 2018 : 111-115).

2. Présentation du cadre de recherche

Bien que la communauté se distingue par des caractéristiques intéressantes, notamment une maîtrise fluide des langues européennes et indiennes, l'expérience franco-goannaise, marquée par ses connexions portugaises, demeure un sujet peu abordé dans le domaine des études sur les diasporas. Notre étude antérieure (Silveira, 2023 : 59-60) retrace les trajectoires migratoires des Goannais vers Paris, et explore le rôle des réseaux sociaux dans l'atténuation du stress lié à l'installation. Nous avons choisi d'explorer dans la présente étude la question identitaire, qui marque souvent l'expérience diasporique, inévitablement située à la croisée de

deux mondes. Cette étude repose sur l'hypothèse que la nature de l'identité ethnique, telle qu'elle est façonnée par cette communauté dans leur quotidien, s'appuie sur une mémoire collective et un patrimoine commun, généralement centrés autour d'une filiation majoritairement goannaise. Cette tendance émerge des observations effectuées auprès des Goannais, tant à Goa qu'à l'étranger, où les interactions témoignent d'une forte propension au régionalisme et aux représentations culturelles spécifiquement identifiables comme goannaises. La dichotomie entre natifs et allochtones continue de structurer les positionnements exprimés dans les discours et pratiques culturelles, y compris en dehors de Goa, ce qui oriente notre attente vers une identification largement influencée par l'héritage d'origine. Cependant, les influences du pays d'accueil, particulièrement celles liées au contexte français, jouent également un rôle clé et méritent d'être mises en perspective aux côtés des autres facteurs découlant des parcours individuels. L'intensité des contacts avec ces différentes sphères d'influence peut donner lieu à des nuances intéressantes. De plus, nous reconnaissons que des variations peuvent apparaître en fonction de la durée et des périodes de séjour tant dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil, rendant essentielle une analyse comparative des auto-représentations des participants regroupés en sous-catégories basées sur la temporalité.

Cet article s'appuie sur des données recueillies lors d'un travail de terrain effectué entre 2015 et 2017 dans le cadre d'une recherche doctorale, et les examine à travers le prisme des dilemmes identitaires, des perceptions des espaces, et des revendications culturelles qui structurent l'analyse actuelle. Les données ont été obtenues grâce à un instrument d'enquête conçu sur mesure pour capturer les auto-représentations des membres de la communauté franco-goannaise, et complété par des entretiens approfondis. Sur la base d'observations préalables au sein de cette communauté, trois groupes principaux avaient été identifiés, selon des critères tels que l'âge, les trajectoires migratoires, et la durée de séjour dans le pays d'origine et le pays d'accueil :

- les immigrants de première génération ayant quitté Goa dans les années 1960 et 1970 ;

- les immigrés récents ayant quitté Goa dans les années 1980 et 1990 ;
- la deuxième génération, composée des enfants des immigrés de première génération, pour la plupart nés et scolarisés en France.

Au total, vingt-cinq réponses ont été recueillies pour chacun des trois groupes. Le questionnaire visait à récupérer des informations des participants comme le nom, l'âge, la nationalité, la profession, les coordonnées, le lieu d'origine à Goa, les conditions de départ pour la France et les langues parlées ainsi que par le biais de trois questions ouvertes, leurs impressions sur leur terre d'origine (Goa) et leur pays d'accueil (la France). La dernière partie de la collecte de données consistait en une discussion axée sur la manière dont les participants se percevaient eux-mêmes, à travers une question générale demandant s'ils se considéraient comme principalement goannais, principalement français, ou bien goannais d'abord et français ensuite (ou l'inverse). Les participants étaient aussi encouragés à formuler des remarques générales en conclusion. Les réponses et enregistrements ont été transcrits après la collecte des données. Pour préserver l'anonymat des participants, les noms et détails identifiants ont été supprimés. L'analyse a d'abord consisté à identifier des schémas récurrents dans l'utilisation des auto-identificateurs par les participants, en comparant au sein des mêmes groupes afin de repérer des divergences et des tendances constantes. Après plusieurs lectures approfondies, cinq catégories principales ont émergé, permettant de dégager les principales dynamiques identitaires au sein de la communauté. Nous devons veiller à comprendre que les auto-représentations sont précisément cela : des constructions élaborées fondamentalement par le soi, résumées en un terme d'auto-identification qui englobe leurs orientations identitaires, et exprimées davantage à travers des commentaires et des points de vue quant aux terres d'origine et d'accueil. Elles ne correspondent en aucun cas directement à la nationalité que détient l'individu participant ni à sa représentation sociale, les deux pouvant parfois diverger.

Pour une meilleure compréhension des positionnements identitaires, nous avons aussi trouvé essentiel d'examiner les perceptions des espaces d'origine et d'adoption, tous deux noyaux des représentations. Alors, l'étude s'attache aussi à examiner les représentations des espaces, en explorant

comment les perceptions liées au pays d'origine et au pays d'accueil s'intègrent aux représentations identitaires des participants. Puisque les participants se rendent régulièrement à Goa, il est clair que le pays d'origine conserve une place spéciale dans leur vie et continue d'exercer une influence significative sur leur identité ethnique. Les expériences vécues lors de ces séjours à Goa, combinées aux informations et perceptions du pays d'origine reçues en France, peuvent influencer la construction et l'évolution de leurs inclinations identitaires. De surcroît, dans une seconde étape, nous avons cherché à capter l'expression identitaire par le biais de la culture afin de vérifier si toutes les auto-représentations se manifestent par des signes d'engagement. Cette collecte de données s'est accomplie principalement par l'observation attentive, durant les rencontres, les mariages, les fêtes de famille, les réunions communautaires et les entretiens, des espaces de l'intérieur et de l'extérieur et quelques questions posées sur les spécificités du décor.

3. Tensions identitaires

Les concepts de diaspora et d'identité sont intimement liés et occupent une place centrale dans les débats académiques contemporains sur le postcolonialisme et le nationalisme. Le concept de nation a été revisité à la lumière des réorganisations récentes de l'ordre mondial. L'émergence spectaculaire de communautés transnationales au cours du siècle dernier a engendré une restructuration complexe des affiliations nationales, dépassant les définitions singulières et statiques du passé. Tölölyan (1991 : 3-6) met en avant la coexistence de ces communautés transnationales avec l'État-nation, dans des configurations variées, et souligne les contradictions qui surgissent dans les pratiques identitaires collectives. Notre article entend contribuer à cette littérature en explorant les dilemmes identitaires qui affectent un groupe diasporique spécifique. La communauté franco-goannaise émerge d'une histoire coloniale cosmopolite, vivant actuellement dans un espace urbain européen renommé mondialement pour son patrimoine, sa modernité et sa richesse culturelle. Leur identité complexe est façonnée à la fois par leur passé colonial et les dynamiques contemporaines de leur expérience migratoire en France. À travers leur

étude sur les espaces occupés par la diaspora congolaise en Belgique, Swyngedouw et Swyngedouw (2009 : 87) décrivent la vie urbaine des localités ethniques immigrées en Europe, expliquant que les identités sont continuellement remodelées, déconstruites et reconstruites, un processus dans lequel les échelles géographiques des réseaux sociaux jouent un rôle clé. Dans son étude sur les immigrants turcs aux États-Unis, Micallef (2004 : 240) a souligné le rôle d'Internet et des réseaux sociaux dans la création de nouvelles identités de groupe, permettant aux immigrants de maintenir des liens avec leur famille restée au pays, d'accéder aux nouvelles de leur ville natale, de préserver le contact avec leur langue ethnique et de développer leur identité de manière innovante. De nombreuses recherches sur les communautés diasporiques s'appuient sur la notion d'imaginaire national développée par Benedict Anderson (Breuilly, 2016 : 14) : bien que les membres d'une nation ne se rencontrent jamais tous, ils se sentent connectés par des valeurs similaires, des histoires partagées et des aspirations collectives.

Bhabha (1994 : 37-38), dans ses réflexions théoriques, met en avant le concept du Troisième Espace (Third Space), une zone de négociation et de transformation où les identités culturelles ne sont ni fixes ni homogènes, mais plutôt hybrides et en constante reconfiguration. Ce troisième espace, situé dans un état de liminalité, agit comme un espace d'entre-deux où les individus et les communautés, souvent issus de contextes postcoloniaux, naviguent entre deux mondes culturels ou plus. Bhabha souligne que cette position intermédiaire ne doit pas être vue comme un simple compromis, mais comme un lieu de création où les identités peuvent transcender les frontières rigides des nations et des cultures. Ce processus est marqué par l'hybridité, qui remet en question les binarités traditionnelles et permet l'émergence de nouvelles formes d'expression culturelle et identitaire. En outre, l'idée de liminalité souligne l'expérience de ceux qui, se trouvant *entre deux*, peuvent ressentir une instabilité, mais aussi une capacité unique à reformuler des discours dominants et à produire des nouvelles significations. Nous mobilisons l'hybridité pour comprendre les expériences identitaires des immigrants, perçues comme fluides et façonnées par des contextes de vie multiples. Édouard Glissant (cité dans Clarke, 2000 : 19-20) utilise l'image du rhizome pour expliquer la notion de métissage ou

d'entrelacement des formes culturelles. Les immigrants ont tendance à occuper un troisième espace, caractérisé par des négociations, où les frictions deviennent inévitables lors de la reconstruction identitaire. Dans le cas de la communauté franco-goannaise, l'hybridité semble découler de la nostalgie des immigrants de première génération, qui transmettent à la deuxième génération des sentiments d'attachement à la culture ethnique. Le rôle des parents dans la valorisation et la transmission intergénérationnelle de la langue et de l'affinité culturelle est également souligné dans le contexte des familles mexico-américaines par Schechter et Bayley (1997 : 537-538). Dans le cas des Franco-Goannais, outre le rôle parental, il convient pareillement de prendre en compte d'autres facteurs agissant dans les espaces extérieurs en France, ainsi que la possibilité d'une identité duale ou plurielle. D'autres recherches similaires (King et Ganuza, 2005 : 191) ont révélé que des facteurs individuels et contextuels jouent un rôle déterminant dans la construction du discours identitaire. Ces travaux ont observé des manifestations de la construction d'identités doubles (suédoise et chilienne) chez leurs sujets, un phénomène qui reflète les dynamiques d'auto-représentation mises en évidence au sein de la communauté étudiée.

Skrbiš (2008 : 233-34) explique que les émotions occupent une place centrale dans les expériences migratoires, en particulier lors des phases d'installation, d'adaptation, du ressenti de manque et du déchirement lié au sentiment d'appartenance. L'idée d'être *ni ici, ni là-bas* revient fréquemment dans les récits diasporiques, traduisant une ambivalence identitaire profonde. Cette tension a donné naissance à la notion de double présence ou de double absence, illustrant le dilemme identitaire auquel font face de nombreux migrants. Ce dilemme est souvent exacerbé par des étiquetages sociaux imposés de l'extérieur, qui entrent en contradiction avec la manière dont les individus se perçoivent eux-mêmes. Les immigrants se retrouvent continuellement confrontés à ces contradictions identitaires, et leurs réponses à ces défis suscitent un intérêt croissant dans la recherche académique récente, ouvrant la voie à des perspectives variées. Moreman (2009 : 348) met en évidence les luttes des individus issus de l'hybridité latino-blanche, illustrant leur quête pour résoudre les tensions inhérentes à leur double identité. De son côté, Lindholm (2020 : 133), dans son étude sur

les Palestiniens en Suède, souligne l'oscillation constante entre le pays d'accueil, perçu comme un lieu de sécurité, et le pays d'origine, profondément regretté. L'étude met également en lumière le paradoxe ultime d'être étranger dans les deux espaces, un sentiment d'exclusion et de non-appartenance qui complexifie davantage le processus identitaire. Ces individus éprouvent fréquemment une incapacité à s'identifier pleinement à l'une ou l'autre des sociétés, en raison d'un déséquilibre perçu, qu'il s'agisse d'un manque ou d'un excès de la culture ethnique d'origine ou de la culture adoptée.

Brocket (2020 : 149) utilise le terme *Positioned Belonging* (*appartenance positionnée*) pour désigner les réponses spécifiques créées par la deuxième génération dans l'occupation d'espaces hybrides caractérisés par un mélange d'américanité et de palestinité. Ils choisissent d'articuler des appartenances positionnées envers le pays d'accueil et la terre d'origine. En présentant sa perspective sur l'hybridité, Bolatagici (2004 : 75,79) cherche à lui conférer une dimension énergisante, tout en s'éloignant du récit tragique d'absence et de perte. Le trait d'union souvent utilisé pour faire référence aux identités hybrides simplifie à tort le phénomène, en réduisant l'individu d'ascendance mixte à une simple juxtaposition de composants identitaires, ce qui implique un fossé insurmontable. Dans son étude, elle s'appuie sur la notion de *Progressive resistance* (*résistance progressive*) et l'illustre en présentant le travail de personnes qui perçoivent l'espace intermédiaire comme libérateur et revendiquent des avantages tels que la liberté, la fluidité et la mobilité à travers les catégories. Nous soutenons que ces perspectives seront pertinentes dans l'examen des orientations identitaires de la communauté franco-goannaise. Elles nous aideront à comprendre les défis et les opportunités qui façonnent les trajectoires identitaires de cette diaspora et la manière dont elle se redéfinit dans un espace culturel hybride. En prenant en compte la dynamique hybride et les appartenances positionnées, nous visons à mieux cerner comment ces individus naviguent entre leur héritage goannais, leur identité française et leur connexion à une Inde émergente.

4. Perceptions contrastées

Dans le passé lointain, Goa était surnommée *Goa Dourada* (Goa dorée), une appellation évoquant la vision idyllique et paradisiaque des colons portugais. Bien que cette image ait été contestée par les perspectives locales, le mythe de Goa dorée a connu une résurgence avec l'essor du tourisme de masse. Pourtant, cette représentation, a fait l'objet de critiques de la part des traditionalistes et d'autres groupes, qui y voient une marchandisation de l'expérience authentique de Goa, au détriment de sa richesse culturelle et historique (Trichur, 2000 : 640-641). À travers les époques, les descriptions et perspectives sur Goa ont constamment évolué, reflétant les intentions, la subjectivité et les contextes propres à chaque auteur ou narrateur. Les données recueillies auprès des Goannais installés à Paris dans cette étude mettent en lumière la diversité de perceptions sur le pays d'origine, oscillant entre une vision nostalgique et idyllique et une critique parfois acerbe. Ces variations, bien qu'influencées par les expériences personnelles, apparaissent étonnamment souvent dans un seul et même récit, traduisant ainsi les réalités contrastées et évolutives de Goa. Parmi les préoccupations soulevées par certains participants, figurent les pannes fréquentes d'électricité, le chaos du trafic, les accidents de la route, l'insalubrité, le coût élevé de la vie, l'immigration massive en provenance d'autres régions de l'Inde, les changements démographiques, la prolifération incontrôlée d'hôtels et de complexes touristiques, la corruption ainsi que les tensions familiales. Paradoxalement, ces mêmes individus reconnaissent également certaines améliorations à Goa, telles que des services bancaires plus performants, une multiplication des commerces, ainsi que des plaisirs simples comme le climat ensoleillé, le poisson frais, une gastronomie riche et l'offre de bons restaurants. Ces appréciations contrastées révèlent une tension constante entre la perspective locale et le regard d'expatriés, souvent façonné par leurs expériences en dehors de Goa, et témoignent d'une relation ambivalente avec leur terre natale, où coexistent attachement profond et désillusion critique.

Il semble que les aspects négatifs prennent le dessus dans leurs récits, dessinant un portrait pessimiste de la terre d'origine. Ces perceptions pourraient être influencées par des années vécues dans un pays occidental plus développé et mieux organisé, où de nombreux problèmes quotidiens

rencontrés à Goa n'existent pas. En ce sens, même si les descriptions des conditions à Goa ne sont pas complètement erronées, elles sont probablement amplifiées par un phénomène de choc culturel inversé. Ce dernier se manifeste lorsque les Goannais de Paris, en retour au pays d'origine, perçoivent les réalités locales de manière exacerbée, enregistrant les conditions de vie comme chaotiques, en contraste avec le cadre ordonné et structuré de leur vie en France. Ils comparent fréquemment leurs expériences en Europe avec celles à Goa, soulignant des contrastes marqués. Ils déplorent la corruption à Goa, perçue comme un obstacle majeur lors de leurs retours, car elle freine les démarches administratives. Bien qu'ils reconnaissent une montée de la corruption en France, ils précisent que celle-ci demeure plus discrète. Par contre, le racisme en France les préoccupe et certains se sentent parfois privés de leur statut légitime en raison de leur apparence, ce qui complique leur reconnaissance dans la société française. Malgré ces difficultés, les participants apprécient la politesse et la civilité des Français, mais critiquent leur individualisme et leur réticence à partager leurs connaissances. Les attitudes des Français envers les travailleurs immigrés sont perçues comme excluantes, et certains participants déplorent que le succès et la visibilité des enfants d'immigrés dérangent occasionnellement les natifs français. Ces perceptions réveillent une empathie particulière chez les Goannais-Français pour les étrangers vivant à Goa. Ayant eux-mêmes dû se frayer un chemin dans un pays d'accueil étranger par le biais d'un travail acharné, ils se montrent solidaires envers les immigrants à Goa.

En tant que pays d'origine, l'Inde dépasse les frontières de Goa et offre à la diaspora de belles opportunités liées à son nouveau statut. Un participant souligne que, même si l'Inde ne bénéficie pas encore du statut d'une superpuissance comparable à la Chine, elle jouit d'une image de plus en plus positive auprès de la population française. De nombreuses entreprises françaises cherchent à établir des partenariats avec l'Inde, ce qui témoigne du respect grandissant pour son développement économique. L'Inde est aujourd'hui perçue comme une puissance émergente, marquée par la réduction de la pauvreté et l'essor de la classe moyenne. Les Goannais en France saluent cette évolution, affirmant que les Indiens sont perçus comme des personnes travailleuses et honnêtes, contribuant activement à

la société. Les membres de la communauté franco-goannaise sont fiers de la France et se sentent valorisés par leurs liens avec leur pays d'adoption. Ils reconnaissent la France comme un pays illustre et apprécient l'opportunité de l'exposition à son patrimoine artistique et culturel. Aucune réticence n'a été exprimée quant au choix de destination dans leur trajectoire migratoire. Les primo-arrivants de la communauté ont exprimé leur grande satisfaction en se remémorant leur parcours. Malgré les difficultés d'apprendre une nouvelle langue et les épreuves économiques subies durant les premières années suivant leur installation, ils apprécient l'enrichissement culturel offert par la France ainsi que son niveau de vie confortable par rapport à d'autres destinations plus lucratives en Europe. Toutefois, ces derniers sont conscients des défis croissants posés par le racisme et la montée des discours d'extrême droite, surtout à la suite d'une crise économique. Bien que la grande majorité des participants affirme que les Français ne sont pas racistes et témoignent de la convivialité des Français de leur entourage, nous trouvons pertinent de nuancer cette perspective avec des témoignages plus rares. Il paraît que certains membres de la communauté franco-goannaise ont souffert d'un sentiment d'aliénation et ont dû souligner la richesse et le potentiel de l'Inde face à leurs interlocuteurs français. La complexité et la diversité du pays ne sont pas toujours bien connues en France, et les Franco-Goannais se retrouvent parfois dans une situation où ils doivent élucider des aspects de la vie et culture indiennes. Ces affrontements les mènent à réaffirmer leur origine et à combattre les stéréotypes. Ils prennent donc position en faveur de l'aspect indien de leur héritage. Dans le contexte de l'accord sur les avions Rafale entre l'Inde et la France, un jeune homme de la deuxième génération montre un changement significatif de positionnement quand il emploie la première personne pour parler de l'Inde et la deuxième personne pour parler de la France, indiquant des déplacements momentanés dans le positionnement identitaire. Son discours et les divers témoignages évoquent les tensions identitaires et l'évolution dynamique de leur expérience diasporique dans un contexte français qui, malgré les richesses culturelles et économiques, demeure marqué par des défis sociétaux.

5. Identités hybrides

Dans notre recherche doctorale, nous avons examiné, parmi d'autres aspects liés à l'intégration sociale et linguistique, les expressions identitaires de la communauté (Silveira, 2018 : 223-230). L'identité goannaise a été revendiquée par la plupart des immigrants récents ainsi qu'un nombre considérable d'immigrants de première génération. Une douzaine de répondants, appartenant aux deux groupes, ont opté pour une représentation franco-goannaise. Ces résultats montrent que les immigrants récents demeurent attachés à leur identité goannaise, ce qui semble attendu, étant donné la durée d'exposition relativement courte à la vie socio-culturelle française et une enfance passée largement à Goa. Ces derniers, ayant passé une plus grande partie de leur vie en France, expriment des sentiments partagés entre français et goannais. Malgré une scolarité à moitié française, aucun d'eux ne paraît exprimer une représentation totalement française. De même, certaines personnes de première génération, ayant vécu de nombreuses années en France, souvent plus que le temps passé dans la terre d'origine, optent pour une représentation franco-goannaise. Néanmoins, la grande majorité des immigrants de première génération reste profondément attachée à la dimension goannaise. Il est intéressant de noter que les sentiments d'identité goannaise n'ont pas entravé une intégration réussie. Dans la plupart des cas, une navigation habile entre les deux aspects de l'identité a contribué à une intégration réussie dans le pays d'accueil. Nous avons trouvé un seul répondant (appartenant au groupe de première génération) avec une affiliation principalement française, suggérant une assimilation complète et une préférence totale pour la France. Sa famille déplorait son désintérêt de visiter le pays d'origine. Une petite minorité parmi les immigrants de première génération et récents a exprimé un positionnement identitaire influencé par leur proximité avec le Portugal. Ces personnes avaient eu des trajectoires particulières, comprenant des séjours d'une certaine durée passés au Portugal ou en Afrique lusophone et des relations proches avec des nationaux portugais, tant à Goa qu'à l'étranger. Elles se représentent essentiellement comme portugaises, même si elles vivent en France depuis de nombreuses années. En dépit de cette affiliation ouvertement portugaise, la dimension goannaise reste présente grâce aux

liens nourris avec Goa. Ces personnes sont capables de communiquer non seulement en français et en konkani, la langue de Goa, mais aussi en portugais. La coexistence de ces multiples dimensions confirme une identité composite et a été joliment résumée en portugais par l'emploi spontané de l'expression *um bocado de tudo*, qui veut dire *un peu de tout*, utilisée par une participante pour décrire son identité comme comprenant des éléments français, portugais et goannais. Dans le cas des immigrants de la deuxième génération, pour la plupart nés et élevés en France, l'identité française est logiquement prédominante.

Notre étude doctorale avait donc découvert cinq catégories d'autoreprésentation : français d'origine goannaise pour la majorité, français d'origine indienne, ou tout simplement français, goannais ou portugais pour le reste. Visant à déceler les nuances plus fines, nous avons discuté des expériences identitaires durant les entretiens. Les jeunes participants se déclarent comme étant *Français*, tout en précisant leur *origine goannaise* ou *origine indienne*. Cette expression courante témoigne de l'effort des premières générations pour maintenir des liens avec la terre natale, à travers des visites régulières à Goa et une participation active aux événements culturels goannais organisés en France. Par ailleurs, des facteurs tels que la montée en popularité du cinéma Bollywood, la valorisation croissante de la culture indienne et l'essor économique spectaculaire de l'Inde contribuent à renforcer ces revendications identitaires. Cependant, une distinction subtile émerge entre l'affirmation de l'origine goannaise et celle de l'origine indienne. Quoique la dimension goannaise semble être plus fréquemment revendiquée, il est possible que cette tendance évolue progressivement. En effet, les jeunes générations pourraient s'identifier davantage à l'Inde, une nation en pleine émergence sur la scène mondiale. Malgré l'attachement historique des Goannais à leur région, quelques rares participants insistent sur leur identité nationale indienne : *Toujours Goannais. Toujours Indien. Et je suis fier de ça- très fier ! D'abord on est indien, avant de dire qu'on est Goannais*. Ces revendications paraissent particulièrement marquées chez les jeunes, qui regrettent souvent l'absence d'opportunités d'apprendre leur langue d'origine dans les écoles françaises, contrairement à d'autres communautés immigrées. Ils mentionnent leur désir d'apprendre le hindi, reflétant ainsi une

représentation plus nationale que régionale de leurs origines : *Indienne d'abord, je regarde des programmes en hindi à la télé, je comprends. On n'a pas la possibilité d'apprendre le hindi à l'école.* Nous comprenons que cette revendication de l'identité indienne est aussi motivée par une perception stratégique. Dans un contexte où Goa est relativement méconnu du public français, s'associer à une Inde plus visible et dynamique, avec des références aux villes métropolitaines, offre un avantage perceptuel. De plus en plus, l'Inde est perçue comme une puissance émergente sur la scène mondiale, et s'y rattacher permet aux jeunes Goannais de se positionner dans un espace de reconnaissance et de prestige. Ils voient en Inde non seulement un terrain d'opportunités économiques et professionnelles, mais aussi un symbole de force culturelle et politique : *Indienne, pas Goannaise. Goa n'est pas si connu. Où en Inde ? Je dis Goa. Les gens de là-bas ne connaissent que Bombay, Delhi.*

Malgré cette fierté identitaire, la coexistence de plusieurs cultures et l'acceptation d'une double identité ne se font pas sans défis. Les jeunes hybrides ressentent souvent un sentiment de perte, se trouvant en équilibre précaire entre deux mondes sans appartenir pleinement à aucun. Le refrain *ni ici ni là-bas* résonne dans leurs témoignages, reflétant le dilemme auquel ils sont confrontés alors qu'ils s'efforcent d'embrasser ces deux identités : *Quand on est enfant d'immigré, on n'est pas chez soi, on est nulle part.* Bien que les acquis culturels soient gratifiants, le sentiment de se trouver entre deux espaces impliquent également de ne jamais avoir un accès complet à l'un ou à l'autre. Cette réalité se manifeste de manière particulièrement poignante lors de leurs séjours. En France, ils sont perçus comme Français, mais pas entièrement, en raison de leur culture goannaise. À Goa, leur francisation saute aux yeux des locaux, qui les traitent comme étrangers : *Double culture... pas assez française en France, pas assez Goannaise à Goa.* De telles identités peuvent devenir hautement problématiques, rendant impossible l'attribution d'une seule étiquette : *Ni l'un ni l'autre.* Les participants finissent par se sentir étrangers dans les deux espaces chéris. Au pire, la multiplicité des auto-représentations engendre un sentiment d'aliénation, et certains participants utilisent le mot *étranger* pour exprimer leur ressenti, que ce soit dans leur pays d'origine ou dans leur pays d'accueil : *Étranger là-bas et étranger ici aussi parce que nous*

ne connaissons pas beaucoup de gens à notre âge. Leurs récits reflètent un sentiment de perte des deux côtés, en partie dû à de longues années passées dans le pays de destination. Le temps ayant apporté des changements auxquels ils peinent à s'adapter, ils se sentent aliénés dans les deux mondes.

Néanmoins, les multiples couches identitaires peuvent aussi être exploitées à leur avantage et se transformer en atouts. Malgré la lutte identitaire, certaines personnes affrontent ce défi avec courage, trouvant du secours dans la reconnaissance et la valorisation des contributions des deux cultures à leur personnalité. Cette double reconnaissance va à son tour laisser place à une identité composite qui facilite une réconciliation des dilemmes d'appartenance typiques des expériences diasporiques. La valeur de chaque identité est fermement établie. Bien que profondément reconnaissants envers la France pour les opportunités, l'éducation et l'accès à une culture riche, les jeunes membres de la communauté ne souhaitent pas se définir uniquement comme Français, car ils trouvent cela réducteur : *Je peux me voir Français... N'être que Français pour moi, c'est être limité, ce n'est pas intéressant. Français- Indien, c'est intéressant.* Ils choisissent alors d'y ajouter leurs origines en intégrant les termes *goannais* ou *indien* qui apporteraient à leurs yeux des avantages supplémentaires : *Française, parce que de toute façon, j'ai grandi et vécu là-bas, mais je ne nie pas mes origines pourtant. Pour les Français, je suis Goannaise.* Ceux qui choisissent d'adopter le meilleur de chaque pays et d'exprimer une identité inclusive tendent à s'engager activement en faveur des cultures d'accueil et d'origine, proclamant ainsi des auto-représentations hybrides. Certains participants parviennent à transcender les catégories en revendiquant une identité globale. Cette optique permet de dépasser les contraintes imposées par les attentes sociétales et de voir l'identité non pas comme un choix entre des pôles opposés, mais plutôt comme une mosaïque énergique de cultures qui se superposent et s'enrichissent mutuellement. Un participant rejette les étiquettes réductrices et s'approprie une identité épanouie : *Ni français ni Goannais... De la Terre !* Ces témoignages mettent en lumière la fécondité des identités composites. Certains membres de la communauté réussissent, dans une certaine mesure, à concilier leurs dilemmes d'appartenance en valorisant la contribution de chaque culture. Cette acceptation d'une

identité plurielle autorise à résoudre les contradictions inhérentes à l'expérience diasporique. En fin de compte, c'est la capacité à intégrer divers héritages qui constitue l'une des forces de l'expérience diasporique. Naviguer entre plusieurs mondes tout en créant son propre espace d'appartenance s'avère libérateur.

6. Revendications culturelles

Notre travail de terrain a révélé une communauté à Paris dotée d'une identité hybride, à la fois française et goannaise principalement, avec des spécificités liées au passé colonial et au présent postcolonial. Les membres de la première génération et les immigrants récents conservent un profond attachement à leur culture d'origine. Bien qu'ils adoptent une identité française dans les aspects extérieurs de leur vie quotidienne en France, ils s'efforcent de garder vivante une identité goannaise forte dans leurs espaces personnels et intérieurs. Ces contrastes entre nationalité (française) et identité (goannaise, portugaise, franco-goannaise ou indienne) se manifestent fréquemment dans leurs paroles : *Française seulement de nationalité. Je ne perds pas l'identité goannaise ; Juste la nationalité est française, mais je suis goannaise.* Le signe le plus perceptible d'un positionnement en faveur des origines se trouve dans la cuisine goannaise qui continue à être savourée en espace diasporique. Cependant, ce n'est pas le seul à être déployé dans la revendication identitaire de la communauté. Aussi, toute manifestation identitaire ne se range pas du côté de la culture goannaise, conforme à la variété d'auto-représentations élucidées dans la partie précédente. Notre observation des pratiques culturelles de la communauté franco-goannaise nous a permis d'approfondir nos réflexions et d'avancer les constatations de notre étude doctorale, en faisant ressortir des preuves de positionnements identitaires. Ainsi, nous notons qu'au cours des dix dernières années, la diaspora goannaise a connu une évolution notable dans ses modes d'expression culturelle et ses liens avec Goa. Les membres de la diaspora franco-goannaise ont intensifié l'utilisation des médias sociaux pour partager et revitaliser leur patrimoine culturel. Des voyages et visites, des événements d'échange culturel et des engagements communautaires gardent vivantes

les connexions entre les pays d'origine et d'accueil. Ces efforts facilitent non seulement la transmission des traditions aux jeunes générations nées en France, mais encouragent également une compréhension mutuelle et un échange culturel bidirectionnel. Les interactions accrues avec les Français natifs et d'autres communautés diasporiques en France ainsi que les voyages occasionnels à Goa ont conduit à une identité hybride, où l'appartenance française et les racines goannaises coexistent harmonieusement. Cette identité reconfigurée se manifeste par une ouverture à d'autres influences culturelles tout en maintenant un lien profond avec le patrimoine goannais.

L'étude des représentations culturelles manifestées par la diaspora franco-goannaise confirme les apports de leurs auto-représentations. Nos observations révèlent la présence de marqueurs qui confirment les positionnements identitaires autour des éléments goannais, français, portugais et indiens. Parmi les manifestations culturelles goannaises, ressortent la langue et le théâtre. Le *Tiatr*, forme théâtrale traditionnelle de Goa, joue un rôle central dans la préservation et la diffusion de la culture goanaise au sein de la diaspora franco-goanaise. Ces spectacles de scène qui combinent musique, chanson et dialogues en konkani, ont trouvé un nouvel élan ces dernières années grâce aux vidéos des mises en scène publiées sur les médias sociaux. Les vidéos et les mises en scène servent de point de rassemblement pour la communauté, surtout pour les jeunes générations qui n'ont pas grandi au contact direct de Goa. En plus, le *Tiatr* présente un moyen précieux de célébrer la langue et les traditions goannaises par la performance et la diffusion. En publiant et en visionnant ces performances, la diaspora renforce ses liens culturels avec la terre d'origine, malgré la distance territoriale qui les sépare. Une autre représentation populaire s'agit de la fête du saint François Xavier, célébrée en début décembre par des commémorations religieuses suivies de repas communautaire. Saint François Xavier, saint patron de Goa, est une figure centrale de l'identité culturelle de la région. Xavier était un missionnaire jésuite pionnier dont la vie et l'œuvre ont profondément influencé l'histoire religieuse de l'Asie, en particulier de Goa au 16^e siècle. Né en Navarre, en Espagne, plus tard étudiant à l'Université de la Sorbonne à Paris, il a été parmi les premiers compagnons du saint Ignace de Loyola et membre

fondateur de la Compagnie de Jésus (Jésuites). Son arrivée et sa mission à Goa se font sous les auspices du régime portugais qui lui confère plus tard un statut iconique. Aujourd'hui, saint François Xavier est célébré comme le saint patron des missions et l'Apôtre des Indes, et son héritage reste au cœur des traditions catholiques à Goa et au-delà. Dans les contextes diasporiques, sa fête fonctionne comme un point focal pour le renforcement de la communauté. La célébration commence généralement par une messe, incorporant des éléments de la liturgie en konkani et des hymnes traditionnels au saint. Le chant des hymnes en konkani et la célébration festive autour des traditions culinaires et musicales de Goa renforcent les liens symboliques avec la patrie. Grâce à ces pratiques, la fête devient davantage qu'une simple observance religieuse ; c'est un contexte dans lequel les Franco-goannais peuvent exprimer leur allégeance à leur patrimoine commun et s'engager dans la reproduction culturelle. Le statut accordé à ces observances annuelles qui réunissent la majorité des Franco-goannais à Paris atteste à leur connexion avec le côté goannais et portugais de leur héritage.

Le caractère indien de leur héritage se traduit, de son côté, par le vêtement festif. Les Franco-goannaises portent des saris lors des mariages et des fêtes, témoignant ainsi de leur attachement aux traditions indiennes. Bien que la mariée porte habituellement la robe comme en Occident, signe des traditions catholiques de l'héritage portugais, il arrive que les dames d'honneur, les membres de la famille proche et les invitées choisissent le sari indien. La popularité du cinéma indien bollywoodien et de la musique de film demeure un lien concret avec le pays, en particulier pour les jeunes. Les représentations françaises ne manquent pas non plus, surtout dans l'examen des espaces familiaux et sociaux de la diaspora. Leurs maisons à Goa présentent des éléments d'expression française et portugaise : les noms des résidences incluent des mots comme *maison*, *casa*, *villa*, *château*, *vivenda*, *nid*, tous synonymes d'habitat ou de mots de poésie tels qu'*amour*, *fleurs*, *bonheur*, *joie*, entre autres. L'intérieur comporte des signes visibles de leurs liens avec la France dans le décor. Si l'iconographie de la tour Eiffel se voit dans presque toutes les demeures, certaines familles témoignent de leur parcours français par une imagerie significative : monuments parisiens et provinciaux, figurines et statuettes de Notre Dame, répliques miniatures

de voitures françaises. Les goûts culinaires de leurs repas quotidiens sont souvent influencés par la cuisine française : pâtes, steaks, fromage et charcuterie. En revanche, la cuisine festive témoigne de leur désir de rester proches des origines par la préparation et dégustation des spécialités goannaises comme le *Sorpotel*, le *Xacuti*, le *Vindalho*, le *Cafreal*, les *Rissois*, le *Pulao*, le *Doce* et le *Bebinca*. Le maintien des coutumes festives et la transmission des recettes, même si les préférences des jeunes sont de plus en plus en faveur de la cuisine française, reflètent leurs positionnements identitaires stratégiques. En semaine, lorsque les personnes sont actives dans des milieux professionnels et sociaux influencés par le pays d'accueil, il devient évident que l'option française est privilégiée. Le week-end, lors des réunions familiales ou des célébrations de la communauté franco-goannaise, les spécialités goannaises figurent sur la table à côté des plats français.

7. Conclusion

Cette étude met en lumière la complexité des identités dans la diaspora goannaise en France. Les membres de cette communauté naviguent entre une identité française, imposée par leur environnement socioculturel, et une identité goannaise, voire indienne, héritée de leurs origines. La culture et les traditions goannaises sont préservées par les générations plus âgées, tandis que les jeunes générations abordent leur identité de manière plus fluide et stratégique, parfois en privilégiant une affiliation indienne pour des raisons pratiques ou symboliques. L'adoption d'une identité française se reflète dans leur intégration dans les structures sociales et professionnelles françaises, ainsi que dans leurs interactions quotidiennes avec les Français. Cependant, dans leur vie familiale et sociale, ils valorisent des pratiques culturelles goannaises qu'ils perpétuent avec une grande importance. La revendication de l'identité indienne, si elle découle d'une réaffirmation du lien avec la terre d'origine, s'alimente également d'une dynamique contemporaine où l'Inde occupe une place de plus en plus importante dans la construction identitaire de la diaspora goannaise en France. En ce qui concerne les jeunes, l'Inde incarne un espace plus large et plus contemporain, qui répond à des aspirations d'avenir, tandis que Goa, bien

que toujours précieuse, semble parfois trop petite et localisée pour incarner leur plein potentiel identitaire dans un monde globalisé. Certaines personnes installées en France, en raison de leur parcours particulier, valorisent leurs interactions en milieu lusophone, et incorporent cela dans leur reconfiguration identitaire, ajoutant ainsi une identité portugaise aux dimensions goannaises de l'appartenance.

Notre analyse montre que la communauté franco-goannaise a construit des espaces intermédiaires de construction identitaire, tout en évitant de renoncer totalement à l'un ou l'autre des éléments identitaires liés à leur passé collectif dans leur pays d'origine ou à leur présent concret dans le pays d'accueil. Nombreux sont ceux qui cherchent à concilier ces deux dimensions, tout en les enrichissant d'autres aspects issus de leurs propres expériences. Malgré les tensions liées à la double appartenance, cette communauté réussit en grande partie à concilier ces diverses dimensions de son identité. Leurs récits mettent en évidence la richesse et la diversité des expériences diasporiques, tout en soulignant les défis de maintenir un équilibre entre les exigences d'intégration dans le pays d'accueil et le souhait de rester fidèles à leurs racines. Les participants, tout en s'identifiant comme Français, ressentent un besoin constant de réaffirmer leur origine goannaise ou indienne dans leur discours et leurs pratiques. Cette dynamique montre une identité plurielle, où la nationalité française ne supprime pas, mais coexiste avec une forte appartenance à la culture goannaise, et parfois, à la culture indienne dans un sens plus large. Par conséquent, même si l'intégration sociale en France est partiellement caractérisée par une identité française, la conservation et l'expression de l'origine goannaise restent cruciales, témoignant de l'interaction entre les identités et de l'adoption sélective des aspects culturels du pays d'accueil.

Leur sentiment d'appartenance se construit de manière positionnée, oscillant entre la terre d'origine et le pays d'accueil, tout en intégrant des éléments de la culture indienne, qui gagne en visibilité dans le contexte mondial. En outre, la notion de résistance progressive de Bolatagici (2004 : 75,79) trouve écho dans la manière dont cette communauté parvient à s'épanouir dans un espace hybride, en dépassant les catégories rigides et en revendiquant des avantages liés à leur mobilité, à la fluidité de leur identité et à leur capacité à évoluer dans des contextes culturels divers.

Les signes de réappropriation d'une identification plus large au pays d'origine, dans le contexte du récit émergent d'une Inde en plein essor, montrent que les jeunes membres de la communauté souhaitent prolonger leur lien avec leur terre natale de manière inédite, en s'appuyant sur la reconnaissance et le statut qu'elle acquiert sur la scène mondiale. Ce phénomène d'optimisation des deux mondes est caractéristique du comportement diasporique (Brocket, 2020 : 149) et met en lumière la manière dont les individus situés dans le *troisième espace* (Bhabha, 1995 : 37-38), empreint de dilemmes d'appartenance, articulent des appartenances positionnées, transformant ainsi l'hybridité et la fluidité qui en résulte en un avantage. Une fois ces dilemmes contournés avec succès, un sentiment de satisfaction et une appréciation de cette identité composite ne peuvent que s'ensuivre. Notre étude atteste que l'identité diasporique est fluide, dynamique et en constante évolution, influencée par des facteurs internes (attachement à la culture d'origine, pratiques familiales) et externes (perceptions sociétales, relations interculturelles). Par la reconnaissance et la valorisation de ses identités plurielles, la diaspora franco-goannaise devient un modèle puissant de reconfiguration des notions traditionnelles de l'appartenance.

Bibliographie

- Bhabha, H. K. 1994. *The Location of Culture*. London and New York : Routledge.
- Bolatagici, T. 2004. « Claiming the (n) Either/(n) or of 'Third Space': (Re) Presenting Hybrid Identity and the Embodiment of Mixed Race ». *Journal of Intercultural Studies*, 25 n°1, p. 75-85.
- Breuilly, J. 2016. « Benedict Anderson's imagined communities : a symposium ». *Nations and Nationalism*, 22 n°4, p. 625-659.
- Brocket, T. 2020. « From 'in-Betweenness' to 'Positioned Belongings': Second-Generation Palestinian-Americans Negotiate the Tensions of Assimilation and Transnationalism ». *Ethnic and Racial Studies*, n° 43 n°16, p. 135-54.
- Clarke, R. L. W. 2000. « Root Versus Rhizome : An 'Epistemological Break' in Francophone Caribbean Thought ». *Journal of West Indian Literature*, n° 9 n° 1, p. 12-41.
- King, K., Ganuza, N. 2005. « Language, Identity, Education, and Transmigration : Chilean Adolescents in Sweden ». *Journal of Language, Identity, and Education*, n° 4 n° 3, p. 179-99.
- Lindholm, H. 2020. « Emotional Identity and Pragmatic Citizenship : Being Palestinian in Sweden ». *Diaspora Studies*, 13 n° 2, p. 133-51.

- Micallef, R. 2004. « Turkish Americans : Performing Identities in a Transnational Setting ». *Journal of Muslim Minority Affairs*, 24 n° 2, p. 233-241.
- Moreman, S.T. 2009. « Memoir as Performance : Strategies of Hybrid Ethnic Identity ». *Text and Performance Quarterly*, 29 n° 4, p. 346-366.
- Schechter, S.R., Bayley, R. 1997. « Language Socialization Practices and Cultural Identity : Case Studies of Mexican-Descent Families in California and Texas ». *TESOL Quarterly*, n° 31, p. 513-541.
- Silveira, I. 2018. *L'émigration Goannaise vers la France : Une étude d'intégration sociale et linguistique*. Goa University, Ph.D. Thesis.
- Silveira, I. 2023. « Goa to Paris : migration trajectories, settlement struggles, and social networks ». *South Asian Diaspora*, 16 n° 1, p. 49-66.
- Skrbiš, Z. 2008. « Transnational Families : Theorising Migration, Emotions and Belonging ». *Journal of Intercultural Studies*, 29 n° 3, p. 231-246.
- Swyngedouw, E., Swyngedouw, E. 2009. « The Congolese Diaspora in Brussels and Hybrid Identity Formation : Multi-Scalarity and Diasporic Citizenship ». *Urban Research & Practice*, 2 n° 1, p. 68-90.
- Tölölyan, K. 1991. « The Nation-State and Its Others : In Lieu of a Preface ». *Diaspora : A Journal of Transnational Studies*, 1 n° 1, p. 3-7.
- Trichur R. S. 2000. « Politics of Goan Historiography ». *Lusotopie*, n° 7, p. 637-646.



© Synergies Europe, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>
Bibliothèque nationale de France.
- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :
www.gerflint.fr
<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Kosovo : ses relations avec la France au niveau européen

Teutë Blakqori-Saliu

Faculté de philologie de l'Université de Prishtina, Kosovo

teuta.blakqori@uni-pr.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3401-2467>

Albana Gashi

Faculté de philologie de l'Université de Prishtina, Kosovo

albana.gashi@uni-pr.edu

<https://orcid.org/0009-0006-3026-1318>

Reçu le 30-09-2024 / Évalué le 16-10-2024 / Accepté le 28-11-2024

Résumé

Aujourd'hui, l'histoire du Kosovo est fortement liée à l'Union européenne (UE). Ce nouvel état tisse petit à petit des liens très forts avec ses voisins, tant au niveau culturel qu'au niveau économique. Le Kosovo essaie, plus que jamais, de privilégier la culture et le mode de vie européen, renforce ses liens avec les pays élites de UE afin que son peuple puisse voyager sans passeport et vivre en paix. C'est pourquoi il est important d'examiner l'histoire de l'évolution des relations entre le Kosovo et la France ces dernières années en se basant sur des informations précises données par des historiens, des journalistes et des diplomates français et albanais. Cette analyse permet de comprendre l'impact de divers facteurs sur le développement des relations entre les deux pays et fournit une vision précise de la situation actuelle dans la région.

Mots-clés : coopération, histoire, diplomatie, investissement, soutien

Kosovo: its relations with France at the European level

Abstract

Today, the history of Kosovo is strongly linked to the European Union (EU). This new state is gradually forming very strong ties with its neighbors, both culturally and economically. Kosovo is trying, more than ever, to favor European culture and way of life, strengthening its ties with the elite countries of the EU so that its people can travel without a passport and live in peace. Therefore, it is important to examine the history of the evolution of relations between Kosovo and France in recent years based on precise information provided by French and Albanian historians, journalists and diplomats. This analysis helps to understand the impact of various factors on the development of relations between the two countries and provides a clear picture of the current situation in the region.

Keywords: cooperation, history, diplomacy, investment, support

L'enseignement de l'histoire en tant que discipline scolaire ne consiste pas uniquement à égrener des dates, des règnes, ou des personnages à retenir. Ce n'est pas non plus, et seulement, l'apprentissage d'une liste chronologique à maîtriser et à apprendre par cœur. C'est certainement également une pratique et une éthique. Enseigner l'histoire, c'est admettre la présence du passé encore-là, dans le présent.

(Falaize, 2020 : 57)

Introduction¹

Le Kosovo a écrit quelques pages de son histoire en étant une sorte de théâtre de guerre tant irrégulière qu'impétueuse ayant bouleversé particulièrement l'Europe à la fin du XX^e siècle. Le 10 juin 1999, à la fin de ce terrible conflit, l'Organisation planétaire des Nations Unies (ONU) crée la Mission d'administration Intérimaire des Nations Unies au Kosovo (MINUK, en anglais UNMIK) sous la direction de Bernard Kouchner pour assurer une autorité administrative qui, d'ailleurs, y est toujours active. Abandonner la haine, s'accrocher au désir d'une paix profonde pour toutes les communautés kosovares, tel est le vœu et le souhait absolu commun depuis 25 ans déjà. Pour que ce rêve commun se concrétise, nous pensons que le Kosovo, ce tout petit nouvel État européen, doit absolument s'attacher à l'Union européenne (UE) ; l'unique moyen de survie ou le principal promoteur du maintien de la paix sur le continent. À travers ce texte, nous avons voulu étudier de plus près ses relations avec un des États européens les plus grands : la France. C'est la raison principale pour laquelle ce texte examine les relations entre le Kosovo et la France au cours de ces dernières années, et en particulier la période d'après la déclaration de l'indépendance du Kosovo, en se concentrant historiquement sur les développements linguistiques, politiques, économiques et culturels, ainsi que leur impact sur la stabilité régionale et leurs relations au niveau européen/international. Selon Berisha (2010), l'année 2008 a été un tournant important pour la République du Kosovo, après la déclaration de son indépendance. Cette annonce a eu un large impact sur d'autres pays, dans les problèmes avec l'État de l'Union européenne et avec la République française, la France

¹ Les deux auteurs ont élaboré et rédigé l'article dans la même proportion. Teutë Blakqori-Salihi s'est principalement chargée des parties 1, 2, de l'introduction et de la conclusion ; Albana Gashi s'est chargée des parties 3 et de la bibliographie.

a joué un rôle important en soutenant le Kosovo, en le reconnaissant ; a été donc l'un de ses principaux partenaires dans le processus d'affirmation dans leurs domaines et a contribué au développement des institutions démocratiques et de l'économie du Kosovo².

Dans ce texte, nous examinerons attentivement ce chemin commun de ces deux pays et analyserons les développements ultérieurs, y compris les réalisations et les défis qui ont affecté leurs relations. Nous verrons ici également qu'au Kosovo, la France dispose de bons outils lui permettant d'avoir une influence sur notre pays : L'ambassade, un Institut récemment inauguré, des représentations diplomatiques et culturelles un peu partout, qui lui permet d'avoir un dialogue facilement avec l'ensemble du pays. Cet article vise à fournir une analyse approfondie et à grande échelle de leurs relations en mettant en évidence les principaux changements, défis et opportunités qui ont émergé au cours de ce chemin historique commun.

1. Littérature consultée et méthodologie utilisée

Pour fournir un contexte historique et analytique des relations Kosovo-France, nous avons consulté une littérature académique (inter) nationale : notamment Berisha (2010, 2013) ; Dauti (2019) ; Krasniqi (2010) ; Gashi (2013, 2016, 2017) ; Dupont (2011, 2013) ; Dubois (2015) ; Lemoine (2011) ; Martin (2019) ; Müller (2016) ; Petrovski (2014) ; Renaud (2012) ; Smith (2015), et divers rapports d'institutions internationales pour comprendre les événements et développements les plus importants. Nous avons donc consulté des historiens albanais et français pour avoir un point de vue privilégié sur la politique et la diplomatie française dans la région. Nous avons également utilisé des sources primaires, notamment des déclarations officielles du gouvernement du Kosovo et de la France, ainsi que des documents diplomatiques publiés. Cette étude utilise une méthodologie qui a une approche de méthodes mixtes pour analyser de manière globale les relations entre le Kosovo et la France au cours de ces dernières années. La conception de la recherche combine des méthodes de recherche qualitatives pour fournir une compréhension approfondie de la

² Berisha, A. Le Kosovo et la politique étrangère de la France. 2010, fq. 45.

dynamique évolutive de ces relations bilatérales. Nous avons donc essayé d'écrire cet article de façon argumentée, structurée et cohérente.

2. Brève description des résultats

2.1. France-Kosovo, domaines d'intérêt commun

Actuellement, les domaines d'intérêt commun entre le Kosovo et la France sont :

1. **Diplomatie et relations internationales** : la France et le Kosovo s'intéressent aux évolutions de la scène internationale, notamment à la gestion des conflits, à la paix et à la sécurité mondiale. Le Kosovo a besoin d'être soutenu sur la voie de l'intégration dans les institutions internationales, et la France est une aide précieuse et importante dans cette direction.
2. **Échanges culturels et éducatifs** : la France et le Kosovo sont liés par des échanges culturels et éducatifs. Ces échanges comprennent des programmes d'échange d'étudiants, la promotion de la langue, de la culture française au Kosovo et la coopération dans le domaine des arts et de la culture.
3. **Investissements et commerce** : le Kosovo a besoin d'investissements étrangers et de développement économique. La France souhaite étendre sa présence sur le marché du Kosovo et investir dans divers secteurs de l'économie du Kosovo. Cela peut inclure une coopération dans les domaines des infrastructures, de l'énergie, de la technologie et d'autres secteurs.
4. **Sécurité et stabilité régionales** : la France souhaite assurer la stabilité et la paix dans les Balkans occidentaux. Le Kosovo a un rôle important dans ce contexte, et la coopération dans le domaine de la sécurité et de la défense peut constituer un domaine d'intérêt commun.

5. Enjeux mondiaux : le Kosovo et la France s'intéressent aux défis mondiaux tels que le changement climatique, la lutte contre le terrorisme et la gestion des crises humanitaires. La coopération sur ces défis communs est importante pour contribuer à les résoudre.

De manière générale, le Kosovo et la France sont des partenaires importants et entretiennent de bonnes relations continues. L'évaluation générale est que les relations entre le Kosovo et la France se sont développées de manière positive et sont basées sur la coopération mutuelle, le respect mutuel, et qu'elles ont eu un impact significatif sur le développement du Kosovo en tant que nouvel État indépendant et prospère.

2.2. France-Kosovo, leurs interactions

Voici quelques-unes des principales interactions entre les deux pays :

1. Reconnaissance du Kosovo : en février 2008, après la déclaration d'indépendance du Kosovo, la France a été parmi les premiers pays à reconnaître l'indépendance du Kosovo. Ce fut une étape importante pour les relations entre les deux pays.
2. Aide humanitaire et développement : la France a fourni une aide humanitaire et contribué au développement du Kosovo dans de nombreux domaines, notamment l'éducation, la culture et les infrastructures. Cela a contribué à améliorer les conditions de vie au Kosovo.
3. Participation aux missions de maintien de la paix : les forces armées françaises participent aux missions de maintien de la paix de la KFOR (Forces combinées de l'OTAN au Kosovo) pour soutenir la paix et la stabilité au Kosovo. Il s'agit d'une démonstration de l'engagement de la France en faveur de la sécurité et de la stabilité dans la région.
4. Dialogue politique : le Kosovo et la France ont développé un dialogue politique continu à différents niveaux pour discuter de diverses

questions, notamment les processus d'intégrité territoriale et de coopération économique.

5. Assistance sur la voie de l'adhésion à l'Union européenne : la France a apporté son soutien et son assistance au Kosovo sur la voie de son adhésion à l'Union européenne. Cela comprend une aide à la réforme des institutions et à l'amélioration de l'administration publique.
6. Coopération culturelle et éducative : le Kosovo et la France ont eu des interactions importantes dans le domaine de la culture et de l'éducation, notamment des échanges d'étudiants et une coopération dans des projets culturels.

Il est important de noter que ces interactions sont basées sur les développements actuels et peuvent avoir changé ou évolué au fil du temps.

2.3. France-Kosovo, relations et perspectives futures

L'un des principaux domaines de coopération entre le Kosovo et la France est le domaine économique. Ces dernières années, on a assisté à une augmentation des investissements français au Kosovo, notamment dans les secteurs de l'énergie et des infrastructures. Plusieurs grandes entreprises françaises ont ouvert des filiales au Kosovo et ont investi dans divers projets. Cette coopération a créé de nouveaux emplois et contribué au développement économique du Kosovo³. Les perspectives futures de ces deux États sont influencées par de nombreux facteurs, notamment l'évolution de la scène internationale et les défis à différents niveaux. Cependant, il existe des preuves solides que les relations entre les deux pays ont un grand potentiel pour accroître et approfondir la coopération dans le but de créer un meilleur avenir.

3. Discussion : relations entre le Kosovo et la France

Grâce aux différents aspects de la puissance européenne, on se dirige vers un développement du Kosovo au niveau culturel et économique sur la

³ European Commission. Strategjia e Zgjerimit dhe Sfidat Kryesore, 2018, fq. 76.

scène internationale. Ceci est un grand espoir particulièrement pour les étudiants kosovars francophones (souvent soucieux de trouver du travail avec le français) et parce que la France, entre autres, joue un rôle très important en contenant la capitale symbolique de l'Union européenne (Strasbourg) étant donc le Siège et le Symbole de plusieurs institutions internationales concernant les bonnes valeurs fondamentales européennes. Dans cette partie de discussion, un résumé de l'histoire de la France et du Kosovo sera présenté, une description des relations entre les deux pays dans la période après 2008, après la déclaration d'indépendance du Kosovo et leur influence sur les relations entre les deux pays.

3.1. Brève histoire de la France

La France est un grand pays européen dont le territoire principal (La Métropole) est situé en Europe de l'Ouest ; tandis que la partie située en dehors du continent européen, connue sous le terme « France d'outre-mer » (comme Saint-Pierre-et-Miquelon, la Guyane, la Guadeloupe, la Martinique, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, la Réunion, la Mayotte etc..., en se s'étendant dans les océans Indien, Atlantique et Pacifique). Ce pays a parcouru plusieurs étapes importantes durant son existence et qui sont devenus, au fil du temps, ses repères essentiels (*la Préhistoire, la période celtique, la période romaine, le Moyen Age, les Francs, les Normans en France, et les derniers siècles allant du XVI^e au XX^e*). Au sens de plusieurs historiens français, regroupées et cités dans un article de Wikipédia⁴,

[...] l'histoire de la France commence avec les premières occupations humaines du territoire correspondant au pays actuel. Aux groupes présents depuis le Paléolithique et le Néolithique, sont venues s'ajouter, à l'Âge du bronze et à l'Âge du fer, des vagues successives de Celtes, des Romains dès le II^e siècle av. J.-C, puis au IV^e siècle de peuples germaniques (Francs, Wisigoths, Alamans, Burgondes) et au IX^e siècle de scandinaves appelés Normands. Le nom de la France est issu d'un peuple germanique, les Francs.... Le nom de France n'est employé de façon officielle qu'à partir de 1190 environ.....On ne peut ainsi parler d'histoire de France, au sens propre, et de conscience nationale française qu'à partir du XII^e siècle⁵.

⁴ Histoire de France. https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_France_

⁵ Carlrichard Brühl, Naissance de deux peuples. « Français » et « Allemands » IX^e -XI^e siècle, Fayard, 1995, p. 142-143) ... ».

Grâce à ses nombreux territoires côtiers, la France possède la plus grande zone économique exclusive au monde. La France est l'un des fondateurs de l'Union européenne, de la zone euro et de l'espace Schengen. En tant que conseillère de l'OSCE, elle est membre permanent du Conseil de sécurité de l'Organisation des Nations Unies, elle a influencé l'affirmation de la « La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » publiée en 1789. Selon le classement des puissances économiques mondiales de 2024⁶, la France est une grande puissance économique, la deuxième économie européenne après l'Allemagne et la septième économie mondiale après les États-Unis, la Chine, l'Allemagne, le Japon, l'Inde et le Royaume-Uni.

3.2. Brève histoire du Kosovo

Le Kosovo (en albanais : *Kosova* sous sa forme définie, féminin), est un pays situé en Europe du Sud, dans les Balkans et plus précisément en ex-Yougoslavie. Il s'agit d'un pays à majorité albanaise ayant une minorité serbe⁷ et appartenant à différents États lors de son histoire. Le 10 juin 1999 est une date où Kosovo n'est plus en guerre et est placé sous administration de l'ONU. Depuis ce jour-là, l'OTAN et la KFOR, assure la paix et l'ordre dans cette région.

Selon *Wikipédia*, l'étude de l'histoire a écrit « sa déclaration d'indépendance le 17 février 2008, avec Pristina comme capitale... En mars 2020, sur les 193 membres souverains des Nations unies, 100 pays ont reconnu l'indépendance du Kosovo, 88 pays sont contre et cinq autres se sont abstenus. En revanche, depuis 2016, le pays est reconnu par la FIFA et le CIO, et peut donc se présenter à la Coupe du monde de football et aux Jeux olympiques... De la Préhistoire à l'Empire romain, toujours selon *Wikipédia*, les ancêtres des Kosovars « les Illyriens » apparaissent au XX^e siècle av. J.-C., à une époque charnière entre l'âge du bronze et l'âge du fer. Ils constituent un royaume englobant une grande partie de la région balkanique. Les Illyriens sont considérés par certains auteurs comme les

⁶ Économie, démographie, militaire : le classement des puissances mondiales en 2024 ! disponible sur ce lien : <https://misterprepa.net/classement-puissance-militaire-economique-demographique-pays-plus-peuples/>

⁷ Selon les chiffres publiés sur Wikipédia : il y a 87 % d'Albanais, 9 % de Serbes et 4 % (Autres) : https://fr.wikipedia.org/wiki/Démographie_du_Kosovo

ancêtres directs, tant par leur culture que par leur langue, des actuels Albanais. Les Illyriens étaient divisés en plusieurs clans : les Taulantes, les Ardiannes, les Dardaniens, etc. L'actuel Kosovo se trouvait alors essentiellement compris dans la région peuplée par les Dardaniens... ». Le Kosovo est donc un territoire connu pour sa riche histoire et sa culture. Au XIV^e siècle, le Kosovo faisait partie de l'Empire ottoman et fut ensuite conquis par de nombreuses autres puissances européennes. Après la Seconde Guerre mondiale et la déclaration d'indépendance de la Yougoslavie, le Kosovo est devenu une république indépendante composée selon la structure de l'ancienne Yougoslavie. Cependant, la situation politique et les droits de la communauté albanaise au Kosovo ont provoqué des tensions constantes dans la région⁸.

3.3. Déclaration d'indépendance du Kosovo le 17 Février 2008

Cet événement historique a apporté de grands changements dans les relations entre le Kosovo et la France. À l'époque, la France était dirigée par le président Nicolas Sarkozy et il a reconnu le Kosovo au lendemain de la proclamation de son indépendance⁹. Il s'agissait d'une étape importante parce que cela a causé une grande division internationale sur le statut du Kosovo.

3.4. Développement des relations entre les deux pays

Après la reconnaissance de l'indépendance du Kosovo par la France, les relations entre les deux pays se sont développées dans de nombreux domaines. Voici quelques-uns des développements clés¹⁰:

- Coopération économique : le Kosovo et la France ont développé des relations économiques étroites, avec des investissements et des échanges

⁸ Krasniqi, L. *Marredhëniet Kosovë-Francë : Një pasqyrë historike*. Instituti i Studimeve Ndërkombëtare, 2010, fq. 23.

⁹ Sur le site : <https://www.diplomatie.gouv.fr> est marqué ceci : « La France a reconnu le Kosovo le 18 février 2008, au lendemain de la proclamation de son indépendance. Dès 1999, elle s'est impliquée activement dans le règlement de la question du Kosovo. Nos deux pays entretiennent un dialogue politique régulier ».

¹⁰ Renaud, F. *Francë dhe Kosova : Marrëdhëniet e të dyja vendeve në Kuadër të Bashkimit Evropian*. *Revista e Integritimit Evropian*, 2012, fq. 315.

commerciaux accrus. L'assistance financière et technique de la France a aidé le Kosovo dans divers secteurs économiques.

- Coopération culturelle et éducative : les programmes d'échange d'étudiants et d'artistes ont accru la coopération culturelle et éducative entre les deux pays. Cela a favorisé les connaissances et la culture de chacun.

- Coopération en matière de sécurité : le Kosovo a contribué aux missions de maintien de la paix par le biais de son personnel militaire dans les missions de l'ONU à travers le monde, y compris celles en Afrique, où la France a une présence importante.

- Diplomatie du Kosovo : le Kosovo a demandé le soutien de la France dans sa démarche d'adhésion aux organisations internationales comme l'ONU et dans sa démarche d'adhésion à l'Union européenne. La France a soutenu ces efforts au niveau international.

3.5. Histoire des relations entre le Kosovo et la France

Les relations entre le Kosovo et la France ont connu de nombreuses étapes et évolutions au cours ces dix dernières années. Cette période importante a marqué des changements importants dans la manière dont ces deux pays ont interagi, ainsi que dans le rôle joué par la France dans le processus d'indépendance du Kosovo puis dans son développement et son affirmation sur la scène internationale¹¹. Premièrement, pour comprendre l'histoire de ces relations, il est important de se souvenir du moment de l'indépendance du Kosovo en 2008 ; cette étape importante pour ce nouveau pays des Balkans était attendue avec des changements significatifs dans les relations internationales. La France s'est distinguée par son rôle positif dans la reconnaissance de l'indépendance du Kosovo, encore une fois : étant l'un des premiers pays à la reconnaître. Cette démarche de la France a été appréciée et saluée au Kosovo et se considère comme une aide précieuse pour la consolidation de l'État du Kosovo dans la période qui a suivi ce grand événement.

Après la reconnaissance de l'indépendance, les relations entre le Kosovo et la France ont commencé à se développer dans de nombreux domaines.

¹¹ Berisha, A. Bashkëpunimi Ekonomik Midis Kosovës dhe Francës. *European Economic Review*, 2013, fq. 189.

Dans le domaine politique, les deux pays entretiennent des contacts diplomatiques réguliers et entretiennent une coopération étroite au sein d'organisations internationales telles que l'ONU et le Conseil de sécurité. La France a joué un rôle actif en soutenant les processus d'intégration du Kosovo dans les structures internationales et a contribué au renforcement des institutions étatiques du Kosovo¹².

Dans le domaine économique, l'accord de stabilisation-association avec l'Union européenne constitue une étape importante dans le renforcement des relations économiques entre le Kosovo et la France. Cet accord a ouvert de nouvelles opportunités de commerce et d'investissement mutuels et a contribué à accroître la coopération économique entre les deux pays.

Dans le domaine de la sécurité et de la défense, le Kosovo et la France ont engagé une coopération dans le cadre des missions de maintien de la paix de l'ONU et de l'OTAN dans la région des Balkans. Cette coopération est un autre aspect important des relations entre eux et montre leur solidarité dans le maintien de la paix et de la stabilité dans la région¹³. Dans la période qui a suivi l'indépendance, la France s'est jointe aux efforts internationaux pour contribuer à la construction et au développement du Kosovo. L'aide humanitaire et le développement étaient des éléments importants des relations entre les deux pays, la France a aidé le Kosovo sur la voie d'une indépendance et d'une stabilité durables¹⁴.

Concernant le domaine culturel, les relations entre le Kosovo et la France se sont approfondies. Les programmes d'échanges étudiants et culturels ont contribué à une meilleure connaissance de la culture et de la langue française au Kosovo et *vice versa*. Au cours de cette période, de nombreuses visites de hauts dirigeants des deux pays ont également eu lieu, renforçant ainsi l'interaction entre eux. Grâce à ERASMUS +, ce programme d'échange pour nos étudiants leur permet d'obtenir une aide financière et un encadrement pédagogique pour pouvoir étudier en France pendant une année ou un semestre dans une université partenaire où ils étudient les

¹² Dauti, N. Francë dhe Kosova: Marrëdhëniet politike dhe diplomatike. Çështjet Politike Ndërkombëtare, 2019, fq. 332.

¹³ Dupont, A. Përfshirja e Bashkimit Evropian në Marrëdhëniet Kosovë-Francë. European Integration Studies, 2011, fq. 45.

¹⁴ Dupont, L. Ndihma e Francës për Kosovën në procesin e ndërtimit të shtetit. Çështjet Ndërkombëtare, 2013, fq. 567.

matières similaires à celles qu'ils ont suivies au Kosovo, qui leur permet de valider leur année universitaire à leur retour à Prishtina grâce au système ECTS. Au cœur du domaine culturel et éducatif, cette année, pendant la Semaine de la Francophonie du 21 au 27 mars 2024, à Pristina et à Mitrovica, au Kosovo, a eu lieu l'inauguration officielle de l'Institut Français à Prishtina, qui s'est déroulée en présence de hautes autorités kosovares et de représentants de la communauté française et internationale au Kosovo.

3.6. Perspectives culturelles

Le Kosovo, un pays avec une histoire culturellement riche datant de plusieurs siècles, a traversé une période particulière en termes de relations culturelles avec la France ces dernières années parce qu'il y a eu des changements majeurs sur la scène politique et culturelle du Kosovo, mais aussi de divers développements en France¹⁵.

Dans le domaine de la culture, le Kosovo et la France partageaient une passion commune pour l'art, la littérature, la musique et le cinéma. Au cours de ces dernières années, les échanges culturels entre les deux pays se sont considérablement aperçus. Des représentations théâtrales, des expositions d'art, des concerts de musique et des échanges d'auteurs littéraires étaient fréquemment organisés dans les deux pays. Cela a créé de nouvelles opportunités pour les artistes et les culturistes de partager leurs expériences et de développer davantage leur potentiel créatif¹⁶.

Une autre dimension des perspectives culturelles entre le Kosovo et la France est l'éducation et la scolarité. La France est une destination importante pour les étudiants kosovars qui souhaitent poursuivre leurs études à l'étranger. Les programmes d'échanges étudiants et la coopération entre les universités des deux pays ont permis aux étudiants kosovars de bénéficier de différentes expériences pédagogiques et de se perfectionner dans les milieux de l'académie française.

Ces dernières années, le cinéma et les médias faisaient également partie de l'interaction culturelle entre le Kosovo et la France. Les cinéastes

¹⁵ Dubois, P. Bashkëpunimi kulturor dhe edukimi ndërmjet Kosovës dhe Francës. Studime Kulturore, 2015, fq. 567.

¹⁶ Gashi, F. Marrëdhëniet e Kosovës me Bashkimin Evropian dhe rol i Francës. Studime Evropiane, 2013, fq. 89.

kosovars sont apparus sur la scène internationale et certains d'entre eux ont remporté des prix importants dans des festivals de renommée mondiale. En revanche, les films français étaient présentés dans les festivals kosovars et faisaient partie des projections dans les cinémas kosovars. Cet échange constant d'art et de culture cinématographique a contribué à bâtir des ponts entre les deux pays.

Un autre aspect incontournable est la gastronomie. Même dans ce domaine, le Kosovo et la France partageaient l'amour de leurs plats traditionnels. Des restaurants spécialisés dans la cuisine kosovare ont été ouverts dans les villes françaises, tandis que la cuisine française a fait une entrée réussie dans les restaurants du Kosovo. Cet échange de culture gastronomique a eu un impact positif sur la diversité culinaire des deux pays.

Parmi ces aspects positifs des relations culturelles, nous avons également des défis et des difficultés. La langue et la culture sont deux défis majeurs impliqués dans ce processus. Même si les jeunes Kosovars ont la possibilité de pouvoir maîtriser bien la langue française à l'école et la communication en général. Il y a vingt ans, 40 % les cours de langue étrangère se faisant en français contre moins de 5 % aujourd'hui. Le français est pourtant l'une des trois langues de travail officielles dans les institutions européennes, cela devrait pouvoir améliorer le statut d'enseignement dans nos écoles, l'Université et proposer plus de travail aux jeunes diplômés francophones.

Cet événement important dans les relations entre les deux pays, la création de l'Institut Français étant une véritable plate-forme opérationnelle de l'Ambassade de France au Kosovo, indique que la France et le Kosovo continue à approfondir leurs liens culturels et linguistiques ; ce qui permettra à la langue française d'avoir une plus large utilisation dans l'ensemble du Kosovo.

Dans la version électronique d'une revue célèbre kosovare, nous pouvons lire ceci « dans l'actualité des interactions internationales, où les relations diplomatiques s'avèrent extrêmement importantes pour chaque État, la culture est un pont qui permet de créer des relations comme celles entre la France et le Kosovo. Et un tel constat s'approfondit encore avec l'implantation de l'Institut français au Kosovo, inauguré dans le cadre de la

24^e édition de la « Semaine de la Francophonie » au Kosovo, mardi soir, avant-dernier jour de cette manifestation traditionnelle, qui cette année, Mitrovica était son centre principal, mais ses activités se sont également étendues à Pristina. La présidente du Kosovo, Vjosa Osmani, l'envoyé spécial de la France pour les Balkans, René Troccaz, l'ambassadeur de France, Olivier Guérot, et le directeur de l'Institut français, Donato Giuliani, ont pris part à la cérémonie. La présidente Osmani a souligné le rôle des échanges culturels et linguistiques dans l'établissement des relations entre les pays.

L'Institut français, qui ouvre ses portes aujourd'hui, est destiné à jouer un rôle clé dans le rapprochement de nos deux pays et de nos peuples en promouvant des valeurs communes, ainsi qu'en approfondissant la compréhension mutuelle à travers la langue et la culture. Comme on le dit souvent, la langue est la clé de l'âme d'une nation. Nous, les Albanais, le comprenons très bien, je crois profondément au pouvoir de la langue car en apprenant la langue de chacun, nous pouvons nous comprendre, cultiver l'empathie et promouvoir le dialogue¹⁷.

Cette création de l'Institut français du Kosovo est une étape très significative montrant la détermination de la France étant prête à approfondir les liens culturels et linguistiques avec le Kosovo ; cela marque un point essentiel, très important de notre coopération en matière d'Éducation et de l'Histoire de notre pays.

En résumé, les perspectives culturelles entre le Kosovo et la France sont marquées par des développements importants et influents dans le domaine de l'art, de la culture, de l'éducation et de la science. Bien qu'il existe encore des défis et des obstacles sur la voie de ces relations, les deux pays continuent de cultiver et d'enrichir leurs perspectives culturelles l'un envers l'autre.

3.7. France-Kosovo, quelques visites importantes

Ces dernières années, plusieurs visites importantes de dirigeants français ont eu lieu au Kosovo. Ces visites sont axées sur le soutien et l'assistance que la France a apportés au Kosovo dans son développement

¹⁷ Cette partie est prise dans ce lien : L'Institut français du Kosovo, le nouveau chapitre de la langue et de la culture. <https://www.koha.net/fr/index.php/culture/414188/l%27Institut-français-du-Kosovo%2C-le-nouveau-chapitre-de-la-langue-et-de-la-culture>

politique et économique, ainsi que dans la promotion du dialogue et de la paix dans la région. Certaines des visites les plus importantes sont :

1. La visite de l'Envoyé spécial pour les Balkans occidentaux, M. René Troccaz, a eu lieu en mars 2024 pour l'inauguration de l'Institut français au Kosovo et s'est entretenu avec la Présidente de la République du Kosovo, Vjosa Osmani, évoquant la situation régionale et promettant une bonne relation bilatérale de nos pays.
2. La visite du président français, Emmanuel Macron, en avril 2018. Il s'agissait de la visite du plus haut dirigeant français au Kosovo promettant un engagement fort de la part de la France à soutenir le chemin du Kosovo vers l'intégration européenne.
3. La visite du ministre français des Affaires étrangères, Jean-Yves Le Drian, en novembre 2017. Au cours de cette visite, il a discuté des défis et des opportunités du dialogue Kosovo-Serbie et du renforcement des relations bilatérales.

Ces visites montrent l'engagement de la France aux côtés du Kosovo et son intérêt à améliorer les relations bilatérales avec le Kosovo actuellement et cela fera grand plaisir particulièrement aux étudiants et amateurs de langue française.

Conclusion

Concernant l'histoire de l'évolution des relations entre le Kosovo et la France, il est important de souligner que ces relations sont de nature étroite et amicale depuis la déclaration d'indépendance du Kosovo en 2008.

Au fil de ces dernières années, de bonnes relations entre ces deux pays se sont approfondies dans de nombreux domaines (d'activité économique, culturel, artistique, éducatif, politique, sécurité etc.,). La France a été un partenaire important dans le processus de paix et de stabilité dans la région des Balkans occidentaux, contribuant au soutien de l'intégration du Kosovo dans les structures internationales et à la promotion du dialogue entre le Kosovo et la Serbie. En outre, la France a apporté son aide dans de nombreux autres domaines, notamment la justice, la sécurité, l'éducation

et la culture. Cette coopération a contribué à renforcer les liens entre les deux pays et a contribué au développement du Kosovo sur la voie de l'intégration à l'Union européenne. Actuellement, Kosovo dispose d'un équilibre stable et doit continuer ainsi parce ce pays est petit mais assure très bien une bonne coexistence de communautés différentes ce qui comprend qu'une diversité culturelle et religieuse y règne d'une parfaite harmonie. Toutefois, beaucoup d'efforts restent à s'intensifier au niveau *économique* (pour une meilleure justice sociale et emploi), au niveau *éducatif et culturel* (pour la jeunesse et le sport en général) et au niveau de *transformation numérique* (pour connaître et perfectionner mieux l'espace numérique, bien maîtriser les plateformes et avoir une bonne identification numérique sécurisée). C'est seulement de cette façon que nous pourrons continuer à contribuer au progrès et au développement de notre pays et lui assurer un bon avenir et de belles pages au sein de l'Histoire.

En conclusion, les relations entre le Kosovo et la France ont connu des évolutions importantes ces dernières années afin d'améliorer et d'approfondir ces relations, il est important de continuer à travailler sur la coopération politique, économique, culturelle et humanitaire. Ainsi, ces deux pays peuvent influencer positivement la stabilité et le développement de la région et entretenir des relations solides et stables à l'avenir.

Bibliographie

Berisha, A. 2010. "Kosova dhe politika e jashtme e Francës". *Revista e Studimeve Ndërkombëtare*, (Le Kosovo et la politique étrangère de la France). *Revue d'études internationales*, 35(2), p. 45-62.

Berisha, A. 2013. "Economic Cooperation Between Kosovo and France" (Bashkëpunimi Ekonomik Midis Kosovës dhe Francës). *European Economic Review*, 18(2), p. 189-204.

Dauti, N. 2019. "Francë dhe Kosova : Marrëdhëniet politike dhe diplomatike". *Çështjet Politike Ndërkombëtare*, 44(4), p. 315-332.

Dubois, P. 2015. "Bashkëpunimi kulturor dhe edukimi ndërmjet Kosovës dhe Francës". *Studime Kulturore*, 30(4), p. 567-582.

Dupont, A. 2011. "The European Union's Involvement in Kosovo-France Relations" (Përfshirja e Bashkimit Evropian në Marrëdhëniet Kosovë-Francë). *European Integration Studies*, 12(1), p. 45-60.

Dupont, L. 2013. Ndihma e Francës për Kosovën në procesin e ndërtimit të shtetit. *Çështjet Ndërkombëtare*, 28(4), p. 567-584.

- Gashi, B. 2017. "Marrëdhëniet ekonomike dhe tregtare Kosovë-Francë në periudhën 2008-2023". *Revista Ekonomike*, 42(1), p. 189-204.
- Gashi, F. 2016. France's Recognition of Kosovo's Independence (Njohja e Pavarësisë së Kosovës nga Francë). Gashi, F. 2013. "Marrëdhëniet e Kosovës me Bashkimin Evropian dhe rol i Francës". *Studime Evropiane*, 28(1), p. 89-104.
- Krasniqi, L. 2010. Kosova-France Relations : A Historical Overview (Marredhëniet Kosovë-Francë : Një pasqyrë historike). Instituti i Studimeve Ndërkombëtare.
- Lemoine, A. 2011. "Francë dhe Kosova në Kuadër të Politikës së Sigurisë Ndërkombëtare". *Çështjet e Sigurisë Ndërkombëtare*, 36(4), 45-60.
- Martin, P. 2019. "The French Perspective on Kosovo's Statehood" (Perspektiva franceze mbi Shtetësinë e Kosovës). *International Journal of Diplomacy*, 15(3), p. 278-293.
- Martin, S. 2019. "Kosova në politikën e jashtme të Francës në periudhën 2008-2023". *Studime Politike*, 52(2), p. 201-218.
- Müller, J. 2016. "Marrëdhëniet ekonomike Kosovë-Francë dhe perspektiva e bashkëpunimit". *Studime Ekonomike*, 41(3), p. 321-336.
- Petrovski, A. 2014. "Ndikimi i politikës së jashtme të Francës në Kosovë pas njohjes së pavarësisë". *Revista e Politikës Ndërkombëtare*, 39(3), p. 315-332.
- Renaud, F. 2012. "Francë dhe Kosova : Marrëdhëniet e të dyja vendeve në Kuadër të Bashkimit Evropian". *Revista e Integritetit Evropian*, 37(3), p. 315-332.
- Smith, J. 2015. "Diplomatic Ties Between Kosovo and France" (Lidhjet diplomatike midis Kosovës dhe Francës). *Ndërkombëtare*, 36(1), p. 89-104.
- Falaize, B. 2020. « Enseigner l'histoire, des savoirs au service des valeurs ». *Administration & Éducation*, n° 168, p. 57- 63. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/admed.168.0057> [consulté le 1 avril 2024].

Sitographie : classement par thème

- Le Kosovo : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Kosovo> [consulté le 16 avril 2024]
- Histoire de France : https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_France# [consulté le 18 avril 2024]
- France Diplomatie : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/kosovo/relation-s-bilaterales/> [consulté le 29 avril 2024].
- European Commission. 2018. Enlargement Strategy and Main Challenges. <https://ec.europa.eu/> [consulté le 10 mars 2024].
- French Ministry of Foreign Affairs. 2014. France-Kosovo Relations. <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/kosovo/> [consulté le 16 mars 2024].
- Kosovo Chamber of Commerce. 2015. Trade Relations Between Kosovo and France <https://www.kosovo-chamber.org/> [consulté le 16 mars 2024].
- Kosovo Ministry of Foreign Affairs. 2020. Bilateral Relations : France. <https://www.mfa-ks.net/en/bilateral-relations/france/> [consulté le 2 avril 2024].

Kosovo Security Force. 2019. France's Contribution to Security in Kosovo
<https://www.kfor.nato.int/> [consulté le 14 avril 2024].

KosovaPress. 2021. France's Support for Kosovo's EU Integration.
<https://www.kosovapress.com/> [consulté le 14 avril 2024].



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage
et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Linguistique et didactique contemporaines





Le préfixe « anti- » en français : dynamique lexicale et usages contemporains

Radka Mudrochová

Université Charles,
Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen, République tchèque
radka.mudrochova@ff.cuni.cz
<https://orcid.org/0000-0002-8718-6922>

Helena Horová

Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen, République tchèque
horova@ff.zcu.cz
<https://orcid.org/0009-0000-7226-5751>

Reçu le 11-11-2024 / Évalué le 30-11-2024 / Accepté le 11-12-2024

Résumé

L'article analyse le préfixe « anti- » en français, utilisé pour exprimer opposition ou prévention. D'origine grecque et latine, il est courant dans des mots liés à des concepts, idéologies ou actions, avec une forte productivité lexicale. Basée sur le corpus *Néoveille*, l'étude identifie 160 termes significatifs, majoritairement des noms ou adjectifs, reflétant des tendances linguistiques contemporaines et des enjeux sociopolitiques récents, comme « antivax » ou « anti-bassines ». La recherche permet de montrer et confirmer la grande vitalité actuelle de ce préfixe, au rythme des événements et causes qui mobilisent la pensée, les débats et agite les sociétés française et européenne.

Mots-clés : opposition, négation, création lexicale, *Néoveille*, préfixe « anti- »

The Prefix 'Anti-' in French: Lexical Dynamics and Contemporary Uses

Abstract

This article analyses the prefix "anti-" in French, used to express opposition or prevention. Originating from Greek and Latin, it is common in words related to concepts, ideologies, or actions, with significant lexical productivity. Based on the *Néoveille* corpus, the study identifies 160 significant terms, mostly nouns or adjectives, reflecting contemporary linguistic trends and recent sociopolitical issues, such as "antivax" or "anti-bassines". This research helps to demonstrate and confirm the current extensive vitality of this prefix, in line with events and causes which mobilise thought, debates and stirring up French and European societies.

Keywords: opposition, negation, word formation, *Néoveille*, prefix « anti- »

Introduction¹

La langue, constamment en évolution, met en avant des tendances intéressantes qui peuvent être suivies à travers l'utilisation de préfixes. Cet article a pour objectif d'explorer la richesse et la complexité des lexies construites avec le formant « anti- », qui appartient à la catégorie des marqueurs de négation. Selon Larrivée (2015 : 9), bien que difficile à inventorier, ces marqueurs sont essentiels pour comprendre les dynamiques linguistiques actuelles.

La première partie de notre étude propose une analyse théorique approfondie des lexies utilisant le formant « anti- », qui tire ses origines du latin et du grec. Nous présenterons le cadre théorique, examinerons la place du formant en question et le situerons parmi d'autres marqueurs de négation en morphologie. Dans la partie empirique, nous analyserons les mots construits avec « anti- » issus de la plateforme *Néoveille*, un outil de repérage de néologismes, pour illustrer concrètement leur application et leur évolution dans le langage contemporain.

1. État des lieux, cadre théorique

L'opposition, en tant que concept, est au cœur même de la négation. Elle exprime une dichotomie, marquant un contraste ou une contradiction par rapport à une affirmation ou à un état donné. Dans la langue, la négation permet d'établir une opposition à une proposition initiale, signalant ainsi un refus, une absence, ou la non-existence de quelque chose. Pour formuler une négation, la langue offre, selon Loffler-Laurian (1986), plusieurs options, telles que l'utilisation de variations prosodiques, le recours à des termes lexicaux, ou l'emploi de structures morpho-syntaxiques adaptées.

Ce qui retient notre attention dans cet article, ce sont les outils lexicaux utilisés pour exprimer la négation, en particulier les préfixes. Ces derniers sont couramment désignés sous le terme de « préfixes de

¹ La première partie de l'article a été rédigée par Helena Horová, la seconde par Radka Mudrochová. L'introduction et la conclusion ont été rédigées conjointement par les deux auteurs.

négation » (p. ex. Dugas, 2016) ou de « préfixes négatifs » (cf. Anscombre, 1994 : 299 ; Dumarest, Morsel, 2017 : 55). Ils sont également appelés les préfixes qui marquent le sens contraire (Lesot, 2013 : 92). Plus précisément, nous nous intéressons au préfixe « anti- » qui joue un rôle clé dans la formation de mots exprimant opposition, résistance, ou contradiction.

1.1. Préfixes de négation

Il existe de nombreux préfixes qui peuvent véhiculer une notion d'opposition, bien que l'établissement d'une liste exhaustive de ces marqueurs négatifs s'avère complexe, comme le souligne Larivée (2015 : 9). Parmi ceux-ci, nous pouvons citer :

- « Contre- », utilisé pour exprimer une opposition ou un effet contraire, comme dans *contresens* ou *contrecoup* ;
- « Non- », qui signale le refus, l'absence ou la négation, comme dans *non-respect* ou non-conformité ;
- « Dis- », qui évoque une idée de séparation, de dispersion ou de perturbation, à l'exemple de *discordant* ou *disjoindre* ;
- « A- », qui marque une privation, une absence, ou un manque, visible dans des mots tels que *amoralité* ou *anormalité* ;
- « Dé- », qui indique une action de renversement ou d'annulation, comme dans *défaire* ou *dévaloriser* ;
- « In- », qui, dans certains contextes, porte une connotation négative ou d'opposition, illustrée par des termes comme *incompatible* ou *inégal*.

Bien évidemment, chaque préfixe peut faire l'objet d'une analyse détaillée dans son contexte d'utilisation, révélant des caractéristiques uniques liées à son emploi. Les études fondamentales sur la négation incluent Jespersen (1917) et Horn (1989, 2001) pour les bases linguistiques et logiques. Quant au français, la négation a été décrite de manière générale notamment par Gaatone (1971) ainsi que dans les

travaux d'Attal, Muller (1984) ou Muller (1991). La préfixation négative a été spécifiquement étudiée par Huot (2007) et Gaatone (1987), tandis que Corbin (1980, 1987) s'est penchée sur les contradictions dans la morphologie dérivationnelle.

Plusieurs études ont été consacrées à des préfixes spécifiques. À titre d'exemple, la préfixation en « in- » a été étudiée par des linguistes tels que Staaff (1928), Tranel (1976) et Anscombre (1994), qui ont mis en lumière ses nuances morpho-sémantiques et ses impacts sur la formation des mots. Les comparaisons avec « non- » (ce dernier traité en particulier par Dugas 2015, 2016), enrichies par Gaatone (1971, 1987), Di Sciullo, Tremblay (1993, 1996), Larrivée (2011), élargissent davantage la perspective en ajoutant une dimension de comparaison à la compréhension de la négation.

Les recherches s'étendent à d'autres schémas de préfixation négative, tels que « anti- », « contre- », et « dé- », avec des contributions significatives de Rey (1968) sur « anti- », de Durand (1982) sur la parasyntèse et de Fradin (1997a, 1997b). La préfixation en « dé- », étudiée de manière détaillée dans la thèse de doctorat de Gerhard-Krait (2000), est particulièrement mise en relief par les travaux de Muller (1990) qui illustre l'idée de « rupture de liens » avec le préfixe « dé- », et comment ce concept se manifeste dans des verbes comme *déclouer*, soulignant une séparation ou annulation d'actions antérieures. Cette analyse s'aligne sur la discussion d'Apothéloz (2003, 2005) concernant les adjectifs formés avec « in- », lesquels, enrichis par les perspectives d'Anscombre (1994) et la référence à Gaatone (1971), déjà évoquée *supra*, montrent une évolution sémantique vers des interprétations positives ou superlatives, illustrant la flexibilité et la richesse sémantique des préfixes.

Dugas apporte également une contribution importante, en particulier dans sa thèse de doctorat (2016) portant sur « non- », tout comme une autre (2014) de ses recherches, dans le paradigme des préfixes de négation ainsi qu'à travers une étude comparative entre « non- » et « anti- » (2015), soulignant les subtilités de la négation morphologique en français dans une perspective synchronique et diachronique.

Les travaux de : Kalik (1971), Zribi-Hertz (1973), Amiot (2006) et De Mulder (2001), Dal (2003), et Amiot (2004, 2005, 2008) sur les nuances adversatives, antonymiques et la catégorisation des bases dans la préfixation de négation complètent le panorama des recherches qui ne constituent en aucun cas une liste exhaustive mais plutôt une illustration des études menées sur la négation préfixale en français.

1.2. Concept de négation avec « anti- » en français

1.2.1. « Anti- » - en tant qu'un préfixe de négation

Pour classer l'élément « anti- », on relève une certaine unanimité d'approches dans les ouvrages de lexicologie française ainsi que dans les dictionnaires d'étymologie. La création lexicale repose, dans le cas de l'élément « anti- », sur la dérivation comme l'un des moyens morphologiques les plus productifs, et cet élément est considéré comme un préfixe. Le degré de productivité est lié à la création de mots construits sur la base du même lexème, dans notre cas, l'élément « anti- », qui représente un groupe de mots formés sur le même modèle. D'après le Dictionnaire de lexicologie, un préfixe peut être défini comme un morphème lexical non autonome qui s'accroche devant une base (Tournier, Tournier, 2009 : 284).

Apothéloz classe l'élément « anti- » dans un groupe d'affixes intracatégoriels qui, à l'opposé des affixes transcatégoriels, n'ont pas pour fonction principale de changer la catégorie grammaticale de la base, par exemple d'un adjectif en nom. Ce type d'affixes a pour fonction d'opérer sur le signifié de cette base dans le but de le modifier (Apothéloz 2002 : 73). « Anti- » figure sur la liste des préfixes faisant partie des affixes discontinus et dispositifs apparentés avec ces exemples : *antihéros* et *antirabique* (Apothéloz, 2002 : 79).

Amiot, dans son article « Préposition et préfixes », traite de la préposition comme un élément proche d'autres catégories, telles que l'adverbe, mais aussi de son emploi en tant que formant de mot, comme c'est le cas pour *avant*, *sur*, *contre*. La correspondance entre une préposition et un formant de mot peut renvoyer aux éléments de

formation de mots issus du latin et du grec, qui ne sont pas des prépositions mais qui possèdent une correspondance sémantique. Amiot rappelle une origine commune des prépositions et des adverbes, car il s'agissait à l'origine d'adverbes qui avaient perdu leur autonomie et sont devenus des prépositions en se liant à un nom, et des adverbes en se liant à un verbe. Pour déterminer si un élément, dans notre cas « anti- », est une préposition ou un formant de mot, il existe, d'après Amiot, deux paramètres : a) l'endocentricité sémantique des lexèmes dérivés et b) l'attribution du genre au dérivé. En se référant aux mots *ultrason*, *superproduction*, *antimatière*, « anti- » avec « ultra- » et « super- » est classé parmi les préfixes, car ces noms sont endocentriques sémantiquement, c'est-à-dire que c'est la base qui détermine la référence du dérivé, et en plus, entre la base et le dérivé, on observe une relation d'hyponymie/hyponymie.

Amiot mentionne également deux autres critères : le critère catégoriel et le critère sémantique :

Le critère catégoriel concerne la multiplicité des catégories des bases auxquelles peut s'adjoindre un même préfixe, et parfois aussi, la pluralité catégorielle des dérivés qu'il sert à construire ; ce critère a été mis en évidence par l'étude systématique du fonctionnement de préfixes issus de prépositions latines ou grecques comme pré-, sub-, anti-, hyper-, etc. (Amiot, 2006 : 24).

Elle rappelle une caractéristique de ce type d'éléments/préfixes de pouvoir s'adjoindre à une base pour créer des dérivés, p. ex. : *préhistoire*, *subdiviser*. Le dernier critère est sémantique et vaut pour les préfixes qui correspondent à une préposition :

[...] si un formant de mot d'origine prépositionnelle peut exprimer un ou plusieurs sens que la préposition ne peut exprimer, et si ce ou ces sens sont identiques à des sens pouvant être exprimés par des préfixes, cela montre que, là aussi, le formant de mot s'est autonomisé et qu'il a certainement acquis le statut de préfixe. (Amiot, 2006 : 24).

En consultant des dictionnaires de langue française (à titre d'exemple. : *Littré*, en ligne, ou le *Petit Robert Dictionnaire d'étymologie du français*, 2015), on constate que l'ancien français utilisait

principalement la dérivation, tant par suffixation que par préfixation. La majorité des affixes sont hérités du latin, plus rarement empruntés à une autre langue, et peuvent provenir de termes traditionnellement considérés comme grammaticaux. « C'est le cas de nombreux préfixes d'origine latine (p. ex.: in-, sub-, inter-, ad-, dé-, super-, etc.) ou grecque (p. ex. : hyper-, hypo-, péri-, etc.) » (Marchello-Nizia *et al.*, 2020 : 1907). Ces derniers, comme dans le cas de « anti- », sont issus de prépositions, car la plupart des prépositions simples du français ont développé des emplois liés de type préfixal (par exemple : « sur- », sous- », contre- », avant- », etc.). Les évolutions de ces éléments manifestent différents degrés de préfixation. Ces préfixes issus de prépositions du français constituent des doublets empruntés au latin, par exemple : « inter- »/« entre- », « sub- »/« sous- », « in- »/« en- », et d'autres (Marchello-Nizia *et al.*, 2020 : 1909).

Pour les besoins de notre recherche, l'élément « anti- » sera considéré premièrement comme un préfixe, emprunté au préfixe grec « anti- », et deuxièmement comme une préposition, également empruntée du grec, qui s'emploie dans plusieurs mots composés pour marquer l'opposition ou la contrariété (voir *Dictionnaire de l'Académie française*, en ligne). En français moderne, « anti- » est principalement utilisé comme un préfixe qui s'ajoute devant un nom ou un adjectif pour indiquer une opposition, une prévention ou une action contraire, par exemple : *anticommuniste*, *antiscientifique*. Néanmoins, « anti- » se joint également à plusieurs mots français dans le sens de la préposition « anté- » pour marquer l'antériorité de temps ou de lieu (voir *Dictionnaire le Robert*, en ligne). Dans un petit nombre de mots, « anti- » s'est substitué au préfixe latin « ante- » ou « anté- », qui a un sens de contre, comme dans les exemples *antechrist*, *antichrist* (voir le dictionnaire *Littré*, en ligne).

Cette polyvalence explique pourquoi « anti- » est un préfixe extrêmement productif, utilisé pour créer de nouveaux termes dans des contextes variés, notamment dans les domaines médical, social et politique, tels que *antipathique* ou *antinomique*. Lorsque l'élément qui suit « anti- » désigne une chose concrète, le préfixe prend la valeur de « ce qui protège contre, ce qui prévient contre », par exemple :

antireflet, *antiride*. Il peut être également combiné avec d'autres préfixes, par exemple : *antiparasiter* (voir *Antidote*, en ligne). Selon plusieurs dictionnaires (p. ex. *Le Petit Robert*, *Litttré*), cet élément ne peut pas fonctionner comme une préposition en français, car il doit être attaché à d'autres mots pour former des dérivés ayant un sens de contrariété ou de résistance. Les fonctions prépositionnelles sont remplies par d'autres mots comme « contre » ou « opposé à ».

1.2.2. Règles d'écriture des mots formés avec « anti- »

Concernant l'écriture, les noms et les adjectifs contenant le préfixe « anti- » s'écrivent généralement en un seul mot, par exemple : *antiâge*, *antidépresseur*, *antideur*. La tendance en français moderne est de fusionner directement le préfixe « anti- » à l'élément qui suit, par exemple : *antiparasiter*, *anticonstitutionnellement* ; y compris devant une voyelle ou un h muet, par exemple : *antiadhésif*, *antihistaminique*. Cette règle s'applique même si cela produit une séquence de trois voyelles, par exemple : *antiautoritaire*, *antieuropéen* (cf. *Antidote*, en ligne). Toutefois, « anti- » peut être suivi par un trait d'union devant les noms composés, les noms propres, les sigles, les nombres et les autres symboles particuliers, par exemple : *anti-g*, *anti-sous-marin* (cf. *Bureau de la traduction*, en ligne). La norme écrite devant les mots commençant par un « i » est variable ; soit « anti- » est suivi d'un trait d'union, par exemple : *anti-inflammatoire*, *anti-inflationniste*, soit la soudure est réalisée, par exemple : *antiinflammatoire*, *antiinflationniste*. Si un élément commence par une majuscule, « anti- » est toujours suivi par un trait d'union, par exemple : *une manifestation anti-Castro*, *anti-État*. Le même principe s'applique devant un sigle ou acronyme, par exemple : *anti-ONU*, *anti-VIH*. (cf. *Antidote*, en ligne).

En ce qui concerne l'accord des mots formés avec le préfixe « anti- », les dérivés qui constituent des noms et des adjectifs varient en nombre et en genre, par exemple : *un antiradar*, *des antiradars*. Les mots formés avec « anti- » suivi d'un adjectif ou d'un participe présent varient toujours en genre et en nombre, que le résultat soit un nom ou un adjectif, par exemple : *un antioxydant*, *des antioxydants* (noms) ;

une propriété antioxydante, des propriétés antioxydantes (adjectifs). Les noms avec « anti- » suivi d'un nom varient en nombre comme un nom ordinaire. Cependant, certains de ces noms, bien qu'au singulier, sont parfois écrits avec un -s pour indiquer la pluralité du concept visé par « anti- ». C'est notamment le cas d'*anticernes* et d'*antirides* (*une crème antirides, des crèmes antirides*). Bien que ces formes ne soient pas considérées comme fautives, elles font exception à la règle générale d'écriture des mots composés avec l'élément « anti- » et ne devraient donc pas être privilégiées. Certains cas sont acceptables dans l'une ou l'autre forme, selon l'interprétation : *une brigade anticambriolage, des brigades anticambriolage* (contre le cambriolage) ou *une brigade anticambriolages, des brigades anticambriolages* (contre les cambriolages) (cf. Bureau de la traduction, en ligne).

2. Analyse et méthodologie de recherche

2.1. Méthodologie de recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la plateforme *Néoveille*, un outil dédié à l'étude des néologismes pour explorer de manière exhaustive les innovations linguistiques au sein de corpus journalistiques. Le projet s'inscrit dans une démarche collaborative visant à développer une plateforme multilingue pour la veille et le suivi des néologismes, couvrant un spectre linguistique diversifié qui inclut 13 langues, y compris le français. L'objectif principal de cette initiative est double : d'une part, analyser les emprunts linguistiques, avec une attention particulière portée aux anglicismes (notamment mais pas exclusivement anglicismes) dans différentes langues ; mais pas uniquement (Kacprzak, Mudrochová, Sablayrolles 2019 ; Kacprzak, Mudrochová, Cartier, 2020, 2023) ; et d'autre part, examiner la notion d'innovation sémantique en introduisant de nouvelles méthodes pour identifier les usages linguistiques émergents. Néanmoins, l'outil permet d'identifier et d'étudier la créativité lexicale de chaque langue incluse dans la plateforme, la raison pour laquelle

nous l'avons utilisé dans notre projet de recherche concernant le formant « anti- », ce dernier comptant parmi les préfixes les plus typiques de l'ensemble du corpus de préfixes (59) recensés sur la plateforme *Néoveille* (cf. Cartier 2016, 2018).

Grâce à *Néoveille*, nous avons pu isoler, par la requête « anti » dans le moteur de recherche interne, 3.200 occurrences de lexies contenant « anti- », une exploration qui, après un filtrage exigeant des occurrences supérieures à dix, a été réduite à 198, nécessitant ensuite un tri manuel rigoureux. Ce tri a permis d'éliminer les erreurs de saisie et les instances où le segment « anti- » ne fonctionnait pas en tant que préfixe, comme dans *radar-chantier* ou *garantie-jeune*, affinant ainsi notre sélection à 160 lexies significatives. Cette démarche minutieuse a été renforcée par une vérification croisée avec la base de données *SketchEngine* et le corpus *French Web 2020* (frTenTen20), assurant une plus grande fiabilité des données analysées.

2.2. Résultats de la recherche

2.2.1. Usage et variabilité du préfixe « anti- »

Dans notre corpus, nous avons observé que la majorité des formes intégrant le préfixe « anti- » étaient systématiquement jointes par un trait d'union², ce qui reflète une cohérence orthographique dans leur construction. Cette pratique contraste avec la tendance générale à la soudure du formant, que nous avons précédemment mentionnée. Toutefois, nous avons identifié certaines exceptions à cette règle, manifestées par l'absence de trait d'union, ce qui pourrait indiquer une évolution dans l'usage ou refléter une préférence stylistique spécifique à certains contextes. Parmi ces termes figurent : *antiapartheid*, *antibiorésistantes*, *antibuée*, *antidetrateur*, *antihoraire*, *antimacronisme*, *antivaxx* et *antivichysme*.

² Nous sommes conscientes qu'il s'agit dans une certaine mesure d'une distorsion, car la plateforme *Néoveille* fonctionne sur la base d'un corpus d'exclusion. Étant donné que la forme soudée est de préférence (cf. le sous-chapitre 2.2.2), elle n'apparaît pas toujours dans le répertoire des mots. Néanmoins, les résultats témoignent d'une certaine hésitation dans l'usage qui démontre un grand nombre de termes formés par le trait d'union.

En outre, une attention particulière a été accordée aux catégories grammaticales et à leur fréquence d'utilisation. La catégorie nominale domine, représentant 55 % des cas, suivie des formes mixtes adjectif/nom qui comptent pour 36 %, tandis que la catégorie des adjectifs seules est moins représentée, avec seulement 9 %.

Quant à la fréquence, c'est le terme *anti-inflation* qui est particulièrement saillant avec 561 occurrences, bien qu'il ne soit pas répertorié dans le dictionnaire le *Petit Robert* (PR) contrairement à son homologue adjectival *antiinflationniste*, écrit soudé. Les lexies *anti-passe* et *anti-rapprochement* suivent avec 342 et 255 occurrences respectivement, reflétant des termes potentiellement liés à des contextes de santé publique et de politique internationale ou sociale. *Anti-démocratique*, par ailleurs attesté sous sa forme soudée dans le PR, se distingue comme adjectif avec 243 apparitions, indiquant son utilisation dans des débats ou des descriptions de phénomènes politiques. Les termes *anti-bassines*, *anti-immigrés*, *anti-stupéfiants* et *anti-israéliennes*, qui combinent des fonctions adjectivales et nominales, possèdent des fréquences allant de 151 à 183. Les termes *anti-mesures* et *anti-restrictions*, tous deux noms, avec 125 et 104 occurrences, suggèrent une résonance dans le contexte des réponses réglementaires ou gouvernementales, en rapport avec des mesures législatives ou des restrictions imposées dans certaines situations.

En outre, la morphologie des lexies dénote l'adoption de structures diverses, incluant la troncation et l'ellipse, comme dans *anti-tech*, *anti-écolo*, *anti-déprime*, *anti-vax* et *anti-passe*, démontrant une tendance à l'économie linguistique et à l'intégration rapide dans le discours courant.

2.2.2. Catégorisation sémantique

Dans l'ensemble de notre étude, nous avons élaboré plusieurs catégories de termes comportant le préfixe « anti- », révélateur de diverses postures sociales et idéologiques. D'une part, nous avons distingué les catégories **(1) opposition / rejet / refus** qui peuvent être divisées dans trois sous-groupes :

- Opposition à des concepts ou des actions : cette catégorie inclut des termes comme *anti-délinquance* ou *anti-sécheresse*, qui expriment une résistance ou un désaccord envers certains faits ou comportements.

- Opposition à des groupes de personnes ou des entités : on y trouve des termes tels que *anti-réfugiés* et *anti-retraités*, ainsi que *anti-japonais*, *anti-étatique*, *anti-slovaques*, ou *anti-ukrainiens*, indiquant un refus spécifique envers des groupes démographiques ou des organisations.

- Opposition à des idéologies ou des mouvements : cette sous-catégorie recense des termes tels que *anti-patriarcat*, *anti-féministe* ou *anti-monarchie*, témoignant d'une aversion envers certaines idéologies ou orientations politiques.

D'autre part, nous avons déterminé la catégorie **(2) prévention / protection** incluant en particulier deux sous-groupes :

- Empêcher ou protéger contre un effet indésirable : cette catégorie comprend des termes comme *anti-odeur* et *anti-humidité*, qui sont orientés vers la protection contre des effets non souhaités, ou *anti-dérapant*, qui signifie une prévention contre des accidents.

- Fonction de prévention : en lien avec des maladies ou des conditions médicales, nous avons identifié des termes comme *anti-acnéiques*, *anti-diabétique*, *anti-épileptique*, *anti-cholestérol* et *anti-obésité*, qui sont dédiés à la lutte contre des affections spécifiques.

2.2.3. Étude de cas

Dans cette section, nous nous concentrons sur l'examen détaillé de cas particuliers qui se distinguent par leur fréquence élevée dans le corpus *Néoveille*. Ces occurrences, significatives dans le corpus, sont directement associées à des événements récents ou à des nouvelles marquantes qui ont capté l'attention médiatique. Cette analyse vise à comprendre les dynamiques linguistiques et les répercussions sociétales de ces événements à travers le prisme lexical.

Anti(-)bassines

Le terme *anti-bassines*, utilisé à la fois comme nom et adjectif, est attesté dans le corpus Néoveille dès 2018. Il décrit le mouvement de contestation contre l'installation de méga-bassines, de grands réservoirs d'eau, principalement dans les régions agricoles de France. Ce terme, généralement utilisé au pluriel et s'écrivant avec un trait d'union, désigne également les personnes manifestant contre ces installations comme l'illustre l'exemple suivant :

(1) 15h09 : Les **anti-bassines** sont tenus à l'écart de la Préfecture des #DeuxSèvres où se trouve François de #Rugy, ministre de l'Écologie [...].

L'analyse des tendances sur *Google Trends* révèle plusieurs pics d'intérêt pour ce terme en 2020 et entre 2021 et 2023, période correspondant à des débats intensifiés et à des actions publiques marquées autour de cette question environnementale et sociale (cf. la figure 1).

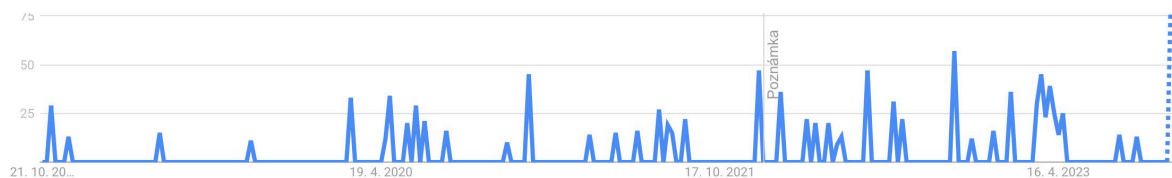


Figure 1 : Intérêt de recherche du terme *anti-bassines*

Ces pics sont liés à des événements spécifiques et à des annonces de politiques qui ont capté l'attention nationale, voire internationale sur les bassines géantes à Sainte Soline, cf. l'extrait *infra* :

Entre 1.600 et 1.700 gendarmes déployés, et une interdiction de circuler aux personnes extérieures au département : la préfecture des Deux-Sèvres sort les grands moyens, en vue des manifestations « anti-bassines » prévues samedi et dimanche autour de Sainte-Soline. Plusieurs milliers d'opposants à un projet de réserve d'eau

*pour l'agriculture ont prévu de se rendre, malgré un arrêté d'interdiction de la manifestation, sur le secteur tout le week-end*³.

Anti-woke

Le concept d'*anti-woke*, enregistré à 59 reprises dans le corpus *Néoveille*, est également référencé dans des ressources lexicographiques modernes telles que le *Wiktionnaire* et le dictionnaire *Orthodidacte* qui le définit comme suit⁴ :

Le mot antiwoke (souvent écrit anti-woke avec un trait d'union) qualifie le positionnement d'une personne, d'un objet, contre un courant de pensée stigmatisé comme progressiste à outrance. Car l'adjectif woke, son opposé, a une valeur péjorative. Il est utilisé pour tourner en dérision, parfois pour caricaturer, les personnes qui luttent contre le racisme, le sexisme et d'autres causes proches (harcèlement, xénophobie, etc.).

D'après le *Wiktionnaire* le terme, daté de 2015, serait une abréviation de différentes formes du verbe anglais « to wake » : « woken », « woke up » ou « woken up ». Cette création s'inscrit dans un champ lexical en expansion, comme en témoignent les dérivés répertoriés sur le *Wiktionnaire* : *Wikipédia*, *wokiser*, *wokisme*, *Wokistan*, *wokitude*. L'ajout du préfixe « anti- » marque l'établissement d'une opposition directe à ces concepts, soulignant ainsi la formation d'un discours contestataire autour de la culture « woke ».

Le terme « anti-woke » a également été repéré à 5 reprises sur dans le corpus *frTenTen20*, où il est utilisé comme adjectif ou nom et est considéré invariable comme en témoigne la figure 2.

³ <https://www.20minutes.fr/planete/environnement/4007588-20221028-deux-sevres-entre-1-600-1-700-gendarmes-mobilises-prevision-manifestations-anti-bassines> [consulté le 12 septembre 2024].

⁴ <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-antiwoke> [consulté le 12 août 2024].

n raison d'opinions « erronées » ou « **anti-woke** » exprimés sur les réseaux sociaux c

pour des opinions « erronées » ou « **anti-woke** » qu'ils auraient exprimé sur les rése

Sastre : Cancel culture, le réveil des **anti-woke** • J. Chauvet : Tant qu'il y aur

vide parmi l'élite. Le réveil des **anti-woke** Les œufs se rebiffent

tains le décrivant comme la gauche « **anti-Woke** », et d'autres comme diverse idéolog

Figure 2 : Contexte du terme *anti-woke* dans *frTenTen20*

Anti-passe / anti-vax

Dans le corpus *Néoveille*, les termes *anti-vax(x)* et *anti-passe* apparaissent respectivement 22 et 354 fois, fonctionnant tous deux comme noms et adjectifs. Le terme *anti-passe* (une ellipse de l'expression *anti-passe sanitaire*), souvent écrit avec ou sans trait d'union, fait référence aux mouvements sociaux contestataires du passe sanitaire. En ce qui concerne le terme *antivaccin*, son origine remonte à 1923 selon *le Petit Robert* (PR), et il est décrit comme une abréviation familière dans ce dictionnaire, tandis que le *Larousse* indique une provenance de l'anglais.

En outre, le corpus *FRTenTen20* met en lumière la diversité des termes utilisés pour exprimer le scepticisme à l'égard de la vaccination (cf. le tableau 1).

<i>FRTenTen20</i>	
<i>anti-vaccin</i>	810
<i>antivax</i>	688
<i>antivaccin</i>	407
<i>anti-vax</i>	149
<i>antivaccinal</i>	43
<i>anti-vaccinal</i>	42
<i>antivaxx</i>	35
<i>anti-vaxx</i>	32

Tableau 1 : Fréquence de la diversité orthographique du terme *anti-vaccin*

La forme *anti-vaccin* enregistre 810 occurrences, se positionnant comme la variante prédominante, et *antivax* suit avec 688 mentions.

L'éventail de variantes telles que *antivaccin*, *anti-vax*, *antivaccinal*, *anti-vaccinal*, *antivaxx*, et *anti-vaxx*, avec des fréquences allant de 407 à 32, illustre non seulement la variabilité de l'emploi du terme mais aussi la résonance du débat autour de la vaccination dans la société contemporaine.

L'utilisation d'*antivax* s'est intensifiée pendant la pandémie de Covid-19, pointant vers une polarisation du discours entre les positions *antivax* et *provax*, ce dernier étant mentionné 15 fois dans Néoveille.

L'intérêt pour ces termes dans le domaine de la recherche est renforcé par la figure 3, qui présente une analyse de *GoogleTrends* limitée à la France. Cette visualisation met en évidence une série de pics notables correspondant aux périodes de débat intense sur la politique vaccinale. La courbe bleue, représentant le terme *antivax*, montre des pics significatifs, notamment autour du 20 mars 2022, tandis que la courbe rouge, correspondant au terme *provax*, demeure relativement stable et bien inférieure en termes de volume d'occurrences.

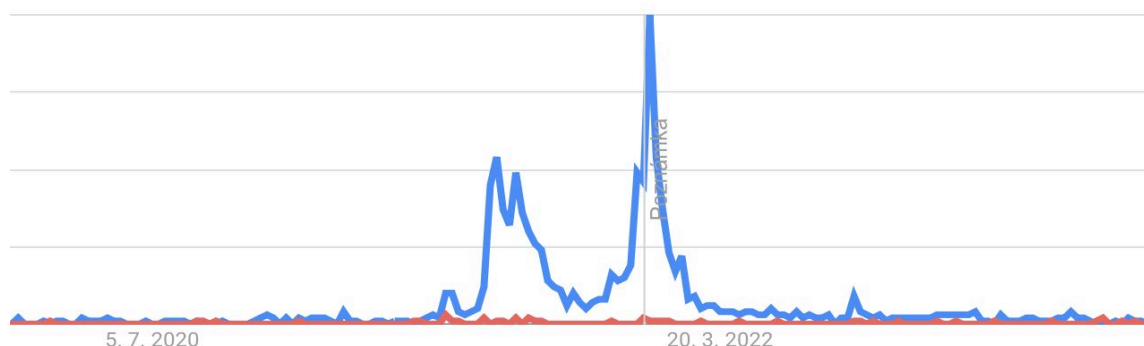


Figure 3 : *Antivax* et *provax* sur *GoogleTrends*

Cette exploration à travers les corpus choisis a révélé un paysage linguistique modelé par les récents mouvements sociaux et les débats sanitaires. Les exemples de termes que nous avons choisis de mettre en avant ne sont que quelques manifestations de la manière dont la langue évolue en réponse à des phénomènes contemporains. Ces termes, avec leur riche éventail d'applications comme noms et adjectifs, démontrent une vivacité lexicale et une capacité d'adaptation aux courants de pensée actuels. L'analyse de leur fréquence d'utilisation et des formes

diverses qu'ils prennent reflète l'empreinte tangible des discussions sociétales dans notre lexique.

Conclusion

La recherche menée a eu pour objectif d'explorer la productivité du préfixe « anti- » dans la formation de mots en français contemporain et de mesurer l'ampleur de son usage dans les corpus actuel du français. Nous avons pu constater que ce préfixe a engendré un certain nombre de lexies, principalement des adjectifs pouvant aussi être employés comme noms, attestées dans des références lexicographiques telles que *le Petit Robert*, soulignant ainsi la richesse des nouvelles formations lexicales.

Dans les dictionnaires et les corpus linguistiques, il est apparu que la variante soudée du préfixe prédomine, alors que la plateforme *Néoveille* révèle une tendance plus marquée pour la version avec un trait d'union.

Les résultats ont montré que les termes « anti- » reflètent diverses formes d'opposition ou de prévention, se rapportant soit à des actions ou des concepts, soit à des groupes de personnes ou entités, soit encore à des idéologies ou des mouvements. La méthodologie employée, alliant analyse de corpus et vérification lexicographique, a permis de contextualiser ces termes dans leur usage réel et de les comparer dans le cadre de l'actualité contemporaine. Un terme comme *anti-vaccin*, ancré dans la langue depuis près d'un siècle, a ainsi retrouvé une nouvelle pertinence avec la crise sanitaire récente, révélant l'importance croissante de tels termes dans le débat public. L'analyse des fréquences dans les corpus a indiqué une utilisation significativement accrue de ces termes, notamment pendant les périodes de discussions intensives sur des sujets tels que la vaccination contre la Covid-19.

En conclusion, cette recherche a non seulement démontré la vitalité du formant « anti- » dans la création lexicale en français, mais elle a également souligné la charge sociopolitique que ces termes portent. Ils sont à la fois miroir et vecteur des discours sociaux, et leur évolution continue méritera d'être suivie dans d'autres perspectives de la linguistique.

Bibliographie

- Amiot, D., De Mulder, W. 2001. Préposition contre préfixe. Dans : Péroz, P. (Éds.), *Actes du Colloque CONTRE : identité sémantique et variation catégorielle*, p. 203-232.
- Amiot, D. 2004. « Préfixes ou prépositions ? Le cas de sur-, sans-, contre- et les autres ». *Lexique*, n° 16, p. 67-83.
- Amiot, D. 2005. Between compounding and derivation: Elements of word formation corresponding to prepositions. Dans: Dressler, W. U. *et al.* (Éds.), *Morphology and its Demarcations*, Selected Papers from the 11 th Morphology Meeting, John Benjamins, Amsterdam, p. 183-195.
- Amiot, D. 2006. « Prépositions et préfixes ». *Modèles linguistiques*, n° 53, p. 19-34.
- Amiot, D. 2008. La catégorie de la base dans la préfixation en dé-. Dans : Fradin, B. (Éds.), *La raison morphologique. Hommage à la mémoire de Danielle Corbin*, vol. 27. John Benjamins, Amsterdam, *Philadelphia*, p. 1-16.
- Anscombre, J.C. 1994. L « L'insoutenable légèreté morphologique du préfixe négatif in- dans la formation d'adjectifs ». *Linx*, 5, p. 299-321.
- Apothéloz, D. 2002. *La construction du lexique français*. Éditions Ophrys, p. 73-92.
- Apothéloz, D. 2003. « Le Rôle de l'iconicité constructionnelle dans le fonctionnement du préfixe négatif in- ». *Cahiers de linguistique analogique*, 1, p. 35-63.
- Apothéloz, D. 2005. « Morphème opportuniste et lexicalisation d'inférences : la préfixation négative in- ». *Neophilologica*, 17, p. 84-95.
- Attal, P., Muller, C. 1984. « La négation ». *Langue française*, n° 62, p. 37-58.
- Bacon, P. 2011. *La construction verbale du politique : Études de politologie lexicale*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Cartier, E. 2018. *Dynamique lexicale des langues : éléments théoriques, méthodes automatiques, expérimentations en français contemporain*. Document inédit HDR. [En ligne] : https://tal.lipn.univparis13.fr/neoveille/html/data/ecartier/ecartier_inedit_final_09122018.pdf [consulté le 21 janvier 2022].
- Cartier, E. 2016. « Néoveille, système de repérage et de suivi des néologismes en sept langues ». *Neologica*, 10, p. 101-131.
- Corbin, D. 1980. Contradictions et inadéquations de l'analyse parasynthétique en morphologie dérivationnelle. Dans : Dessaux-Berthonneau, A.-M. (Éds.), *Théories linguistiques et traditions grammaticales*. Lille : Presses universitaires de Lille, p. 181-224.
- Corbin, D. 1987. *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, vol. 193 Berlin, New York : De Gruyter Mouton.
- Dal, G. 2003. « Arguments pour un préfixe contre- ». *Recherches linguistiques*, n° 26, p. 172-201.
- Di Sciullo, A.-M., Tremblay, M. 1993. « Négation et interfaces ». *Toronto Working Papers in Linguistics*, 12(1).

- Di Sciullo, A.-M., Tremblay, M. 1996. « Configurations et interprétation : les morphèmes de négation ». *Recherches linguistiques de Vincennes*, n° 25, p. 27-52.
- Dugas, E. 2014. « The pragmatics of morphological negation : Pejorative and euphemistic uses of the prefix non- in french ». *Taikomoji kalbotyra*, n° 4, p. 1-21.
- Dugas, E. 2015. « Les non-événements sont-ils l'œuvre d'anti-héros ? Esquisse d'un rapprochement des préfixes non- et anti- en français ». Dans : Goes, J. ; Pitar, M. (Éds.), *La Négation : Études linguistiques, pragmatiques et didactiques*, Arras : Artois Presses Université.
- Dugas, E. 2016. « Non- dans le paradigme des préfixes de négation en français : étude synchronique et diachronique ». *Linguistique*. Lille III : Université Charles de Gaulle.
- Dumarest, D., Morsel, M.-H. 2017. *Les mots. Origine, formation, sens*. Grenoble : FLE PUG.
- Durand, J. 1982. « À propos du préfixe anti- et de la parasynthèse en français ». *Essex Occasional Papers*, 25, p. 1-35.
- Fradin, B. 1997a. « Esquisse d'une sémantique de la préfixation en anti- ». *Recherches linguistiques de Vincennes*, n° 26, p. 87-111.
- Fradin, B. 1997b. « Une préfixation complexe : le cas de anti- ». *Neuphilologische Mitteilungen*, n° 98, p. 333-350.
- Gaatone, D. 1971. *Étude descriptive du système de la négation en français contemporain*. Genève : Droz.
- Gaatone, D. 1987. « Les préfixes négatifs avec les adjectifs et les noms verbaux ». *Cahiers de lexicologie*, 50(1), p. 79-90.
- Heyna, F. 2008. « Sémantisme et potentiel argumentatif des dérivés dénominaux en - anti ». *Discours*, vol. 2, [En ligne] : URL : <http://discours.revues.org/2022> ; DOI : 10.4000/discours.2022 [consulté le 15 juillet 2024].
- Heyna, F. 2009. The Use of Anti- in Contemporary French: A Case of Degrammaticalization ? . Dans: Rossari, C. et al. (Éds.), *Grammaticalization and pragmatics : facts, approaches, theoretical issues*, 5, p. 193-219.
- Heyna, F. 2013. *Antirides et antihéros : valeurs adversative et antonymique des dérivés en anti- »*. Dans : Larrivée, P. (Éds.), *La linguistique de la contradiction*. Bruxelles : Peter Lang, p. 53-72.
- Horn, L. 1989. *A natural history of negation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Horn, L. 2001. *A natural history of negation*. Stanford : CSLI.
- Huot, H. 2007. La préfixation négative en français moderne. Dans : Floricic, F. (Éds.). *La négation dans les langues romanes*. Amsterdam : Benjamins, p. 177-204.
- Huot, H. 2007. La préfixation négative en français moderne. Dans : Floricic, F. (Éds.). *La négation dans les langues romanes*. Amsterdam: Benjamins, p. 177-204.
- Jespersen, O. 1917. *Negation in English and other languages*. Copenhague : Host.

- Kacprzak, A., Mudrochová, R., Sablayrolles, J.-F. (Éds.) 2019. *L'emprunt en question(s). Conceptions, réceptions, traitements lexicographiques*. Limoges : Lambert Lucas.
- Kacprzak, A., Mudrochová, R., Cartier, E. (Éds.) 2023. *La néologie par emprunt en français, en polonais et en tchèque : tendances actuelles*. Berlin : Peter Lang.
- Kacprzak, A., Mudrochová, R., Cartier, E. (Éds.) 2020. « Les emprunts néologiques et leurs équivalents autochtones, études outillées sur corpus ». Prague : *AUC Philologica*, 4.
- Kalik, A. 1971. « La caractérisation négative ». *Le français moderne*, n° 39, p. 128-146.
- Larrivée, P. 2015. Présentation. Dans : Goes, J. ; Pitar, M. (Éds.), *La Négation : Études linguistiques, pragmatiques et didactiques*, Arras : Artois Presses Université, p. 7-15.
- Larrivée, P. 2011. « The role of pragmatics in grammatical change: The case of French preverbal non ». *Journal of pragmatics*, 43(7), p. 1987-1996.
- Lesot, A. 2013. *Le vocabulaire pour tous*. Bescherelle. Paris : Hatier.
- Loffler-Laurian, M. 1986. Contribution à l'étude de la négation lexicale en hongrois et en français. Dans : *La Négation : Études contrastives*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne] : <http://books.openedition.org/psn/11625> [consulté le 4 mars 2024].
- Marchello-Nizia, C. (Éds.) 2020. *Grande grammaire historique du français*. De Gruyter Mouton, p. 1894-1925.
- Muller, C. 1990. « Contraintes de perception sur la productivité de la préfixation verbale en dé- négatif ». *Travaux de linguistique et de philologie*. Paris : Klincksieck, p. 171-192.
- Muller, C. 1991. *La négation en français : syntaxe, sémantique et éléments de comparaison avec les autres langues romanes*. Genève : Librairie Droz.
- Niklas-Salminen, A. 1997. *La lexicologie*. Paris : Armand Colin.
- Picoche, J., Roland, J.-C. 2015. *Dictionnaire d'étymologie du français*. Paris : Le Robert.
- Rey, A. 1968. « Un champ préfixal : les mots français en anti- ». *Cahiers de lexicologie*, n° 12, p. 37-57.
- Sablayrolles, J.-F. 2017. *Créer des mots français d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Garnier.
- Sablayrolles, J.-F. 2019. *Comprendre la néologie. Conceptions, analyses, emplois*. Limoges : Lambert Lucas. Collection La Lexicothèque.
- Schwarze, C. 2004. « Compositionnalité et variation sémantique en morphologie lexicale ». *Verbum*, n° 4, p. 481-501.
- Schwarze, C. 2005. « Grammatical and paragrammatical word-formation ». *Lingue e linguaggio*, 4 (2), p. 137-162.
- Staaff, E. 1928. « Étude sur les mots composés avec le préfixe négatif in- en français ». *Studia Neophilologica*, 1(1), p. 45-73.
- Tournier, J. 1985. *Introduction descriptive à la lexicogénétique de l'anglais contemporain*. Champion Paris. Slatkine Genève.
- Tournier, N., Tournier, J. 2009. *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris: Ellipses.

Tranel, B. 1976. « A generative treatment of the prefix in- of Modern French. *Language* », 52(2), p. 345-369.

Zribi-Hertz, A. 1973. *Recherches sur la préfixation productive en français moderne*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 8.

Références électroniques

Antidote, Préfixe anti, <https://www.antidote.info/fr/blogue/enquetes/le-prefixe-anti> [consulté le 12 décembre 2023].

Corpus French Web 2020 (frTenTen20), cité via <https://www.sketchengine.eu> [consulté le 23 décembre 2023].

Dictionnaire de l'Académie française, <https://www.dictionnaire-academie.fr> [consulté le 25 avril 2024].

Dictionnaire le Petit Robert, <https://www.lerobert.com> [consulté le 25 avril 2024].

Google Trends, <https://trends.google.com/trends/> [consulté le 11 février 2024].

Littré, Ante, <https://www.littre.org/definition/ante> [consulté le 28 avril 2024].

Néoveille, <https://tal.lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/login.php?action=login#> [consulté le 22 février 2024].

Orthodidacte, <https://www.orthodidacte.com/> [consulté le 21 mars /2024].

SketchEngine, <https://www.sketchengine.eu> [consulté le 23 décembre 2023].

Termium Plus, Bureau de la traduction, <https://www.btb.termiumplus.gc.ca> [consulté le 28 avril 2024].

Wiktionnaire, https://fr.wiktionary.org/wiki/Wiktionnaire:Page_d'accueil [consulté le 12 décembre 2023].



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Le rôle des interférences chez les apprenants traducteurs : une recherche-action sur le développement de la compétence en traduction à vue « retour » néerlandais-français

Isabelle S. Robert

Université d'Anvers, Belgique

isabelle.robert@uantwerpen.be

<https://orcid.org/0000-0002-8595-0691>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

La traduction à vue (TAV) est généralement considérée comme un outil pédagogique qui prépare les étudiants à l'interprétation, mais aussi comme un dispositif qui renforce la réactivité et la rapidité des apprenants traducteurs. C'est pourquoi, à l'Université d'Anvers, les étudiants de bachelier en linguistique appliquée avec le français comme L2 suivent (entre autres) 12 heures de TAV du néerlandais (L1) vers le français. La recherche-action entreprise identifie les causes potentielles de ces erreurs de façon à intégrer les résultats dans notre enseignement. Durant l'année universitaire 2018-2019, les TAV des étudiants ayant donné leur consentement éclairé ont été enregistrées numériquement et collectées chaque semaine. Le corpus étudié est constitué de 36 TAV au total, retranscrites mot à mot et analysées de manière à répondre aux questions de recherche suivantes : (1) quel type d'erreurs les étudiants commettent-ils le plus souvent, (2) la fréquence de ces erreurs diminue-t-elle avec le temps et (3) ces erreurs sont-elles liées à une interférence de la langue source ? Les résultats montrent que quelque 77 % des erreurs pourraient être évitées, en mettant l'accent, dans notre enseignement, sur le risque d'interférence (et les constructions qui y sont particulièrement sujettes) et les erreurs dites courantes et en soulignant l'importance des connaissances de base en grammaire et syntaxe.

Mots-clés : traduction à vue, compétence en traduction, apprenants traducteurs, interférences, analyse d'erreurs

The role of interference in translation trainees : action research into the development of Dutch-French 'retour'sight translation skills

Abstract

Sight translation (ST) is generally considered a pedagogical tool that prepares students for interpreting, but also a device that can enhance the responsiveness and speed of translation trainees. For this reason, at the University of Antwerp, bachelor students of Applied Linguistics with French as their L2 attend 12 hours of ST training (L1 Dutch – L2 French). Recognising patterns of recurring and similar errors year after year, we started action research to identify the potential causes of these errors and to incorporate the results of the action research study into our teaching. During the academic year 2018/2019, the STs of students who gave their informed consent were digitally recorded

and collected every week. The corpus under investigation consists of 36 STs, transcribed verbatim and analysed to answer the following three research questions : (1) What type of errors do students make most often ? (2) Does the frequency of these errors decrease over time ? and (3) Are these errors related to source language interference ? The results show that 77 % of the errors could be avoided by focusing our teaching on the risk of interference (and constructions that are particularly prone to it) and on common errors, and by emphasising the importance of basic knowledge of grammar.

Keywords : sight translation, translation competence, translation trainees, interferences, error analysis

Introduction

Les bacheliers en linguistique appliquée, considérés comme une préparation au master en traduction ou en interprétation, incluent généralement (en Belgique néerlandophone en tout cas) la traduction à vue (TAV) dans leur cursus, par exemple dans le cadre de cours d'introduction à l'interprétation. Pour rappel, et sans entrer dans les détails ni dans le débat terminologique dont elle fait l'objet, la traduction à vue consiste à rendre oralement un texte écrit. Si cette activité est souvent proposée dans la formation des futurs traducteurs et interprètes en Belgique, ce n'est pas un hasard : la TAV est en effet à la fois une activité professionnelle dans le monde de la traduction et de l'interprétation et un outil pédagogique dans la formation des futurs traducteurs et interprètes. En ce début de XXI^e siècle déjà, Jiménez Ivars et Hurtado Albir (2003) distinguaient la fonction communicative de la fonction instrumentale de la TAV : dans le premier cas, la TAV fait partie intégrante des missions de l'interprète, par exemple dans le cadre de l'interprétation de dialogue en milieu judiciaire ou médical ; dans le second, la TAV est un outil didactique de préparation à l'interprétation (simultanée et consécutive), mais aussi à la traduction écrite. Plus récemment, Li (2014) en arrivait à une classification fonctionnelle assez proche. On pourrait y ajouter une fonction supplémentaire, celle de la préparation à la traduction dictée, cette dernière ayant fait son retour parmi les professionnels grâce au développement de logiciels de reconnaissance vocale (Zapata, Saint 2017).

À l'Université d'Anvers, les étudiants de la 3^e année de bachelier en linguistique appliquée suivent un cours d'introduction à l'interprétation

comprenant notamment des exercices de traduction à vue. Ceux qui ont choisi le français dans leur combinaison linguistique suivent en outre, au 2^e semestre, une heure par semaine de TAV du néerlandais (langue maternelle, L1) vers le français (L2) dans le cadre du cours de communication orale professionnelle et académique en français. Le cours, introduit en 2013, se concentre aujourd'hui sur différentes sous-compétences, inspirées de Li (2015 : 187) : la compétence bilingue (en particulier l'analyse de texte, la lecture rapide, l'identification des idées principales et liens logiques, la reformulation et le contrôle du processus de traduction, l'agilité linguistique), la communication interculturelle (par ex. la communication non verbale, les stratégies relatives aux éléments culturels), la compétence de transfert (en particulier les stratégies propres à la combinaison néerlandais-français, la segmentation, le réagencement syntaxique), la compétence psychologique (par ex. la concentration, l'attention partagée entre lecture et production orale, la gestion du stress, la souplesse mentale), la compétence stratégique (par ex. les stratégies de résolution de problèmes, telles que l'anticipation, la condensation, etc.) et le professionnalisme (en particulier la préparation et l'annotation du texte source).

En nous appuyant sur l'observation d'erreurs¹ récurrentes et similaires année après année, nous avons décidé, en tant qu'enseignante et chercheuse, de nous lancer dans une étude inspirée de la recherche-action, l'objectif étant d'identifier les causes potentielles de ces erreurs et d'intégrer les résultats de cette étude dans notre enseignement. Une recherche-action se compose de différents cycles en spirale, constitués à leur tour de plusieurs étapes : (1) observation, (2) planification, (3) action et (4) réflexion (Banegas, Consoli, 2020). Sur la base de cette étape de réflexion, le praticien-chercheur peut alors entamer un nouveau cycle. La première étape d'observation nécessite parfois une démarche de

¹ Nous avons choisi ici d'utiliser indistinctement le terme d' « erreur ». Il n'est en effet pas toujours aisé de distinguer l'erreur de la faute, telles que définies par Colombat (2009, 45-46): « La faute peut être due à un élément contingent (négligence passagère, distraction, fatigue, etc.), est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, qui aurait dû l'éviter. [...] L'erreur, quant à elle, revêt un caractère systématique et récurrent : elle est un 'symptôme' de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné. » Dans notre analyse, les « doublons » peuvent toutefois être considérés comme des erreurs, puisqu'il s'agit d'erreurs commises systématiquement par l'étudiant.

réflexion et d'investigation très approfondie avant de passer aux étapes suivantes. On parle dans ce cas de recherche-action exploratoire. Notre étude s'inscrit dans ce cadre : en effet, avant de pouvoir planifier une action devant déboucher sur une amélioration de notre pratique d'enseignement de la TAV et des performances en TAV de nos étudiants, il était important de définir avec précision les problèmes rencontrés et pour ce faire, nous avons formulé les questions de recherche suivantes : (1) quel type d'erreurs les étudiants commettent-ils le plus souvent, (2) la fréquence de ces erreurs diminue-t-elle avec le temps et (3) ces erreurs sont-elles liées à l'interférence de la langue source ?

Pour répondre à ces questions de recherche, les TAV des étudiants qui avaient donné leur consentement éclairé ont été enregistrées numériquement et collectées sur une base hebdomadaire durant le 2^e semestre de l'année universitaire 2018-2019. Sur la base de l'analyse des résultats, nous avons planifié une série d'activités d'apprentissage (étape 2 de la recherche-action) mises en place au 2^e semestre des années universitaires (étape 3, action). Ces données, en cours d'analyse (étape 4), nous permettront d'entamer un nouveau cycle le cas échéant. La présente étude porte uniquement sur la première étape d'observation, approfondie et de nature exploratoire.

Avant d'aborder la méthodologie de notre étude et les résultats, nous reviendrons, dans la section suivante, sur la définition de la TAV en traductologie, sur ses fonctions dans le monde professionnel et celui de la formation des traducteurs et interprètes, ainsi que sur les recherches récentes menées en la matière. Par ailleurs, nous nous intéresserons à la définition de l'interférence linguistique en traduction avant d'aborder succinctement la recherche-action en traductologie.

1. Cadre théorique

1.1. La traduction à vue : définition, fonctions et recherche

La traduction à vue consiste à rendre oralement un texte écrit. Chen (2015) décrit la tâche comme suit : durant la traduction à vue, le

traducteur lit un texte écrit, en dégage rapidement le sens et traduit le texte oralement tout en continuant à lire la suite. Il s'agit donc d'une forme hybride de médiation linguistique qui se rapproche et de la traduction, et de l'interprétation : l'information présentée à l'entrée (*input*) est visuelle comme en traduction classique, tandis que l'information présentée à la sortie (*output*) est auditive comme en interprétation. Il existe toutefois une forme hybride où l'input est à la fois visuel et auditif et l'output auditif : il s'agit de la simultanée avec texte, appelée aussi interprétation à vue (*sight interpreting* ou *simultaneous interpreting with text*). Toutefois, comme souvent en traductologie, la terminologie n'est pas toujours transparente. Ainsi, Čeňkova (2015) estime que le terme de « traduction à vue » est intrinsèquement incorrect : comme la traduction à vue implique un traitement de l'information immédiat et en temps réel, il serait préférable de parler d'interprétation à vue et d'ailleurs, l'activité a longtemps été considérée comme de l'interprétation simultanée. Pöchhacker (2016) lui aussi considère la traduction à vue comme une forme particulière d'interprétation simultanée et estime également qu'il serait préférable de parler d'interprétation à vue.

Quoi qu'il en soit, le terme de traduction à vue étant plus fréquent en français pour désigner l'objet de notre étude, nous avons décidé de le conserver, d'autant que dans notre cas, la traduction à vue est précédée d'une période de préparation, ce qui veut dire que la lecture et la compréhension du texte se font aussi avant le processus de traduction à vue proprement dit. Spitzl et Hlavac (2017) distinguent à cet égard la TAV en mode consécutif de la TAV en mode simultané et parlent respectivement de traduction à vue consécutive (*consecutive sight translation*) quand un temps de préparation est prévu et de traduction à vue simultanée (*simultaneous sight translation*) quand ce n'est pas le cas. Lambert (2004) quant à elle distingue la traduction à vue « non stressante » de la traduction à vue « stressante », selon qu'il y ait ou non un temps de préparation.

Comme l'explique Chen (2015), la traduction à vue a été largement utilisée à des fins pédagogiques et professionnelles. D'un point de vue pédagogique, elle a notamment été utilisée dans les écoles pour l'enseignement du latin et de nombreuses langues étrangères. Mais plus traditionnellement, on la rencontre surtout dans la formation des futurs

traducteurs et interprètes. Certains programmes de formation en traduction et en interprétation l'utilisent également comme test d'aptitude à l'interprétation dans le cadre de tests d'admission. Sur le plan professionnel, la traduction à vue est pratiquée par les interprètes, mais aussi par les traducteurs. Comme nous l'expliquions dans l'introduction, et comme le rappelle Chen (2015), de plus en plus de traducteurs dictent leur premier jet à leur ordinateur quand il est équipé d'un logiciel de reconnaissance vocale. Du côté des interprètes, l'usage de la traduction à vue est très varié. Celle-ci est pratiquée dans les conférences et organisations internationales, lors de réunions bilatérales (par exemple la signature de contrats, les négociations commerciales, etc.) et lors de visites en tout genre (expositions, visites guidées, etc.). Elle est également fréquente en interprétation de dialogue, par exemple dans les hôpitaux ou les tribunaux.

Dans notre étude, c'est donc la forme « préparée » ou « non stressante » de la traduction à vue qui est examinée et ce, dans sa fonction pédagogique traditionnelle, à savoir la formation des futurs traducteurs et interprètes. En outre, il s'agit de traduction « retour », c'est-à-dire vers la langue étrangère de l'étudiant.

1.2. Les interférences en traduction

En traductologie, la définition de l'interférence dans les ouvrages de référence reste stable : en 1999, dans leur *Terminologie de la traduction*, Delisle, Lee-Jahnke et Cormier la définissent comme suit :

[...] faute de traduction qui résulte d'une ignorance ou d'un défaut de méthode et qui consiste à introduire dans le texte d'arrivée un fait de langue propre à la langue de départ. [...] Une interférence peut être de nature morphologique, lexicale, syntaxique, stylistique ou typographique. (45)

Même définition dans le *Handbook of Translation Studies* : alors qu'elle se penche sur les erreurs de traduction, Hansen (2010) donne en exemple les interférences qu'elle définit également comme l'introduction de caractéristiques d'une langue dans une autre et donc du texte source dans le texte cible, précisant que les interférences peuvent être dues à une présumée symétrie entre les langues et / ou cultures. Dans le même

ouvrage, Chesterman (2011) précise que les interférences constituent un potentiel « universel sourcier » de la traduction (*S-Universal*), rappelant par ailleurs que les interférences constituent également une des lois de Toury (1995/2012). Enfin, dans le *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, Lauterbach et Pöchhacker (2015) définissent eux aussi l'interférence comme un écart par rapport aux normes de la langue cible aux niveaux lexical, morphologique, syntactique, stylistique, phonologique ou prosodique. Ils donnent comme exemple typique le faux ami. La traduction étant une forme particulière de bilinguisme, les auteurs précisent qu'elle est sujette à l'interférence. Ils précisent en outre que l'interprétation est particulièrement sensible à l'interférence en raison de la charge cognitive exceptionnelle qu'elle implique et le haut degré d'activation neuronale des deux langues, en particulier dans le cas de l'interprétation simultanée et de la traduction ou de l'interprétation à vue. À cet égard, ils font référence à Agrifoglio (2004) qui a observé un plus grand nombre d'interférences en traduction à vue qu'en interprétation consécutive ou simultanée, un résultat toutefois non confirmé dans une étude récente de Chmiel, Janikowski et Cieślewicz (2020).

1.3. La recherche-action (en traductologie)

Selon Nicodemus et Swabey (2016), la recherche-action a été définie comme une approche permettant d'étudier une problématique et de trouver des solutions à des problèmes concrets auxquels des individus sont confrontés dans leur vie de tous les jours. Elle est souvent associée à la recherche en éducation, mais on la retrouve dans de nombreuses disciplines. Une recherche-action peut être menée par un praticien-chercheur qui cherche à résoudre un problème auquel il est confronté dans son environnement de travail, le but étant de renforcer l'efficacité de sa pratique. En traductologie, la recherche-action est souvent abordée en didactique de la traduction où elle est utilisée pour identifier des problèmes et répondre à une série de questions pratiques, mais aussi pour permettre l'élaboration de méthodes d'enseignement efficaces.

La recherche-action est composée de plusieurs cycles, à leur tour constitués de plusieurs étapes. Par ailleurs, selon Banegas et Consoli (2020), elle diffère d'autres méthodologies utilisées dans la recherche en

enseignement des langues dans la mesure où elle est contextuelle, pratique, collaborative, cyclique, écologique et transformative. Le contexte est en effet le point de départ de la recherche-action : l'enseignant-chercheur s'engage dans ce type de recherche pour résoudre un problème rencontré dans le contexte de sa pratique professionnelle, d'où cette seconde caractéristique : l'aspect pratique et concret du problème. La recherche-action est aussi collaborative : elle repose sur l'engagement des apprenants et éventuellement aussi des collègues ou de l'institution d'enseignement. Toutefois, certains praticiens-chercheurs contestent la nécessité d'une collaboration (Slatyer, 2015). La recherche-action est cyclique, comme expliqué précédemment, mais est aussi écologique, de par les différentes caractéristiques décrites jusqu'ici. Dans une approche écologique, les individus interagissent entre eux et avec le contexte qui est le leur (van Lier, 2000, cité dans Banegas et Consoli, 2020). Enfin, une recherche-action est transformative, puisque son objectif est de transformer une pratique.

2. Méthodologie

2.1. La collecte des données

À l'Université d'Anvers, la TAV du néerlandais en français est proposée au deuxième semestre de l'année universitaire dans le cadre du cours de communication orale professionnelle et universitaire. Les données utilisées pour notre étude ont été collectées durant l'année universitaire 2018-2019. Chaque semaine, pendant les treize semaines du second semestre, les étudiants ont effectué une TAV en laboratoire de langues, où leurs traductions étaient systématiquement enregistrées sous forme digitale à l'aide du logiciel *Avidanet SONUS*. Les modalités de préparation de la TAV étaient différentes avant et après les vacances de Pâques (semaines 1-7 versus semaines 8-13). Avant Pâques, au début de chaque cours, la professeure projetait le texte à traduire sur grand écran et passait en revue les problèmes potentiels, sur la base des questions ou commentaires des étudiants. Cette préparation portait principalement sur le vocabulaire (inconnu) et les problèmes de syntaxe : la langue française utilise en effet

une syntaxe différente de la langue néerlandaise et bien qu'une traduction mot à mot ou littérale convienne parfois, il faut bien souvent remanier la structure de la phrase, soit pour des raisons de syntaxe, soit pour des raisons de lisibilité ou d'idiomaticité. Ensuite, les étudiants recevaient le texte à traduire sur papier et disposaient d'une dizaine de minutes pour relire le texte, indiquer les difficultés et effectuer un repérage stratégique (par ex. utiliser des chiffres, des flèches, souligner, etc.). Une fois la phase préparatoire terminée, les étudiants procédaient à la traduction à vue (enregistrée systématiquement). Après Pâques, le cours se déroulait de la même manière, à l'exception de la phase de préparation : le cours commençait directement par la distribution du texte sur papier, suivie de la phase de préparation individuelle, une éventuelle séance de questions-réponses (très brève), et l'enregistrement audio. À noter que, tout au long du semestre, les étudiants n'étaient pas autorisés à utiliser d'outils, tels que machines de traduction en ligne ou dictionnaires.

Bien que tous les fichiers audios aient été recueillis chaque semaine pour qu'un bilan puisse être fourni chaque semaine à une sélection d'étudiants, seules les TAV des étudiants ayant donné leur accord via un formulaire de consentement éclairé ont été analysées dans le cadre de cette étude. Les TAV dont il s'agit ont été sélectionnées sur la base de leur disponibilité à des moments bien précis du semestre, à savoir aux semaines 2, 5, 7 (7 = test à blanc), 9, 11 et 13 (13 = examen), ainsi que sur la base de la qualité sonore de l'enregistrement. Nous avons ainsi sélectionné 6 enregistrements par étudiant, pour un total de 6 étudiants. Au total, notre analyse porte donc sur 36 enregistrements.

2.2. Le corpus

Le Tableau 1 reprend les principales caractéristiques de chaque texte source. Sachant que la traduction française d'un texte néerlandais est généralement plus longue, l'ensemble des 36 transcriptions² représente plus de 7000 mots. Par ailleurs, au total, les retranscriptions représentent quelque 89 minutes d'enregistrement

² Les transcriptions ont été effectuées par des étudiants dans le cadre de leur mémoire de fin d'études. Nous remercions à cet égard Cédric Derijckere et Merle De Wandel.

	TAV2	TAV5	TAV7	TAV9	TAV11	TAV13
Nbre de mots	110	258	136	243	171	245
Nbre de phrases	8	15	9	14	11	18
Source	DS	DM	DM	DM	DM	DM

DS= De Standaard

DM = De Morgen.

Note : il s'agit de deux quotidiens belges néerlandophones de qualité.

Tableau 1: nombre de mots par texte source, source

2.3. L'analyse des données

Dans une première phase, les enregistrements ont été écoutés et retranscrits mot à mot, hésitations et reprises comprises, dans un fichier Excel reprenant d'autres informations, tels que le numéro pseudonymisé de l'étudiant, le numéro de la TAV, la durée totale de l'enregistrement. Ensuite, pour chaque phrase du texte, les fautes, erreurs et maladroites éventuelles ont été relevées et codées sur la base de la taxonomie TAS (Granger, Lefer 2021). Celle-ci est axée sur plusieurs catégories d'erreurs : contenu (sens), culture, consignes, grammaire et syntaxe, lexique et terminologie, discours et pragmatique, mécanique, registre et style. La taxonomie propose également une série de « méta-étiquettes » comme l'intrusion de la langue source. Parmi les erreurs de sens, on retrouve toute faute ou erreur qui entraîne un sérieux problème de compréhension chez l'interlocuteur (le non-sens) ou qui trompe l'interlocuteur sur le contenu (le faux-sens, le contresens, le glissement de sens, ainsi que l'omission et l'ajout injustifiés). Les erreurs n'entraînant pas de problèmes de compréhension ou ne trompant pas l'interlocuteur sur le contenu sont regroupées dans les autres catégories. Outre ces catégories, nous avons également relevé les erreurs de prononciation, puisque notre corpus se compose de transcriptions de productions orales. Enfin, nous avons utilisé une méta-étiquette pour le codage des erreurs dues à une interférence avec la langue source, le néerlandais en l'occurrence. Ici, nous distinguons principalement les interférences lexicales et syntaxiques. À noter que les phrases sans erreurs ont reçu un code distinct, mais sont donc bel et bien reprises dans le tableau d'analyse. En d'autres termes, pour chaque étudiant et chaque TAV, chaque phrase du texte a reçu un ou plusieurs codes.

3. Résultats

3.1. Fréquence des erreurs et évolution dans le temps

Au total, le codage des erreurs, toutes catégories confondues, correspond à 1030 opérations de codage et donc à 1030 rangées dans notre fichier Excel. Dès qu'une seconde faute ou erreur est détectée dans une même phrase, une nouvelle rangée est créée, d'où le nombre de 1030 rangées pour, au total, 450 phrases différentes (150 phrases, fois 6 étudiants). Le détail des opérations de codage est donné dans le Tableau 2. Si l'on ne tient compte que des erreurs réelles et que l'on exclut donc les hésitations et les reprises, les erreurs de prononciation représentent 6 % des erreurs, suivies des doublons (9 %), contre 85 % d'erreurs de sens et de langue).

N°		N	% (/654 erreurs réelles – n°3, 4 et 5)
1	Nombre de phrases sans faute ou erreur	83	
2	Nombre d'hésitations ou de reprises	293	
3	Nombre d'erreurs de prononciation	40	6 %
4	Nombre d'erreurs de sens et d'erreurs et maladroites de langue, doublons non compris	554	85 %
5	Nombre de doublons (=erreurs identiques commises plusieurs fois)	60	9 %
	TOTAL	1030	100%

Tableau 2 : opérations de codage

Comme le nombre de mots diffère d'un texte source à l'autre (voir Tableau 1), nous avons recalculé le nombre d'erreurs par 100 mots pour que les résultats puissent être comparés d'une TAV à l'autre. Les résultats de chaque étudiant pour chaque TAV sont repris dans le Tableau 3. À noter que les calculs sont basés sur le nombre total d'erreurs, quelles qu'elles soient (erreurs de prononciation et doublons compris), excepté les reprises et hésitations. La figure 1 montre un pic dans la moyenne par TAV pour la TAV 7, qui correspond au test blanc et pour lequel un temps de préparation était prévu, mais sans séance de questions-réponses. Ensuite, on observe une baisse du nombre moyen d'erreurs. La moyenne la plus basse, et donc la plus souhaitable d'un point de vue didactique, est atteinte lors de la TAV13, qui correspond à l'examen final.

Etudiant ↓	TAV2	TAV5	TAV7	TAV9	TAV11	TAV13	Moyenne par étudiant
2	10.0	7.4	11.8	7.4	8.8	5.7	8.5
9	10.0	10.5	14.0	9.5	12.9	6.5	10.5
14	12.7	8.5	16.9	11.5	8.8	8.6	11.2
19	14.5	11.6	10.3	13.6	10.5	6.5	11.2
24	4.5	11.2	11.8	10.7	12.3	7.8	9.7
25	5.5	5.8	11.0	7.4	8.8	3.3	7.0
Moyenne /100 mots	9.5	9.2	12.6	10.0	10.3	6.4	9.7

Tableau 3 : nombre d’erreurs par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté reprises et hésitations)

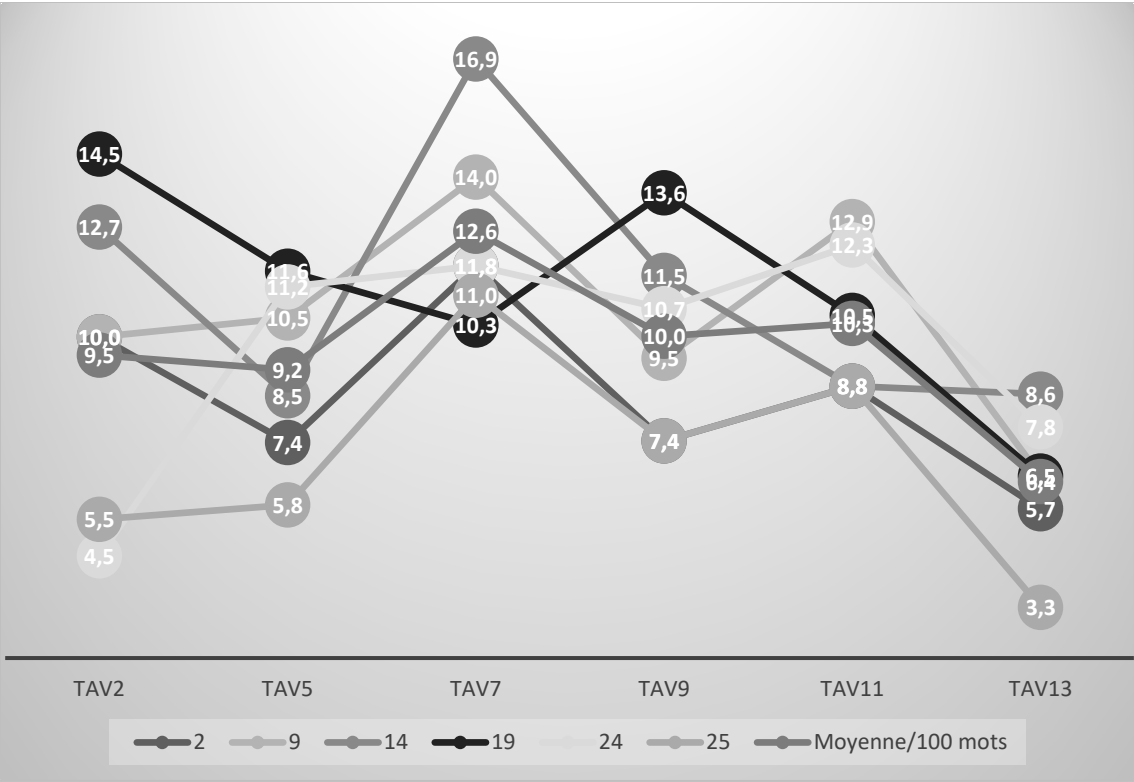


Figure 1 : évolution du nombre d’erreurs par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté reprises et hésitations)
Note : les chiffres 2, 9, 14, 19, 24 et 25 sont les numéros donnés de manière aléatoire aux étudiants.

Le Tableau 4 représente les mêmes résultats, en excluant les erreurs de prononciation et les doublons. Comme l’illustre la Figure 2, la différence entre les scores moyens n’est pas très importante. La suite de l’analyse sera donc généralement basée sur cette sélection d’erreurs, plus pertinente pour nos questions de recherche. On observe le même pic pour la TAV7.

Etudiant ↓	TAV2	TAV5	TAV7	TAV9	TAV11	TAV13	Moyenne par étudiant
2	9.1	7.0	9.6	6.2	6.4	5.7	7.3
9	9.1	10.1	8.8	9.5	11.1	6.1	9.1
14	10.0	5.8	14.0	11.1	8.8	6.1	9.3
19	11.8	10.1	8.1	11.5	8.2	5.3	9.2
24	4.5	8.1	8.1	8.2	11.7	6.1	7.8
25	4.5	4.7	9.6	7.0	8.2	3.3	6.2
Moyenne /100 mots	8.2	7.6	9.7	8.9	9.1	5.4	8.2

Tableau 4 : nombre de fautes par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté reprises et hésitations, erreurs de prononciation et doublons)

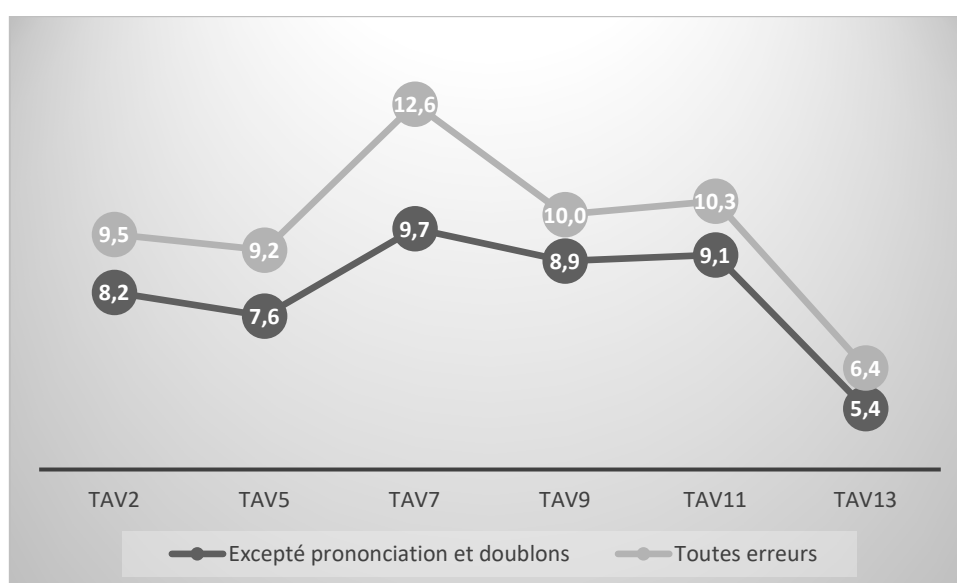


Figure 2 : comparaison des moyennes des tableaux 3 et 4

Comme expliqué dans la méthodologie, les erreurs ont été classées dans plusieurs catégories. Toutefois, dans un premier temps, nous avons distingué d'une part les « erreurs de sens », et d'autre part toutes les autres erreurs, que nous avons réunies sous l'appellation « erreurs de langue ». Le nombre d'erreurs de sens (N = 97, soit 17,5 %, excepté doublons) est nettement inférieur au nombre d'erreurs de langue (N = 457, soit 82,5 %, excepté doublons), comme le montre la Figure 3. On ne s'en étonnera pas : une des causes des erreurs de sens est généralement une mauvaise compréhension du texte source (Gile, 2005), mais dans cette étude, s'agissant de traduction retour, la compréhension de la langue source (la langue maternelle) ne pose normalement pas de problème.

Par conséquent, les erreurs de sens sont sans doute dues à des problèmes de reformulation et donc, de maîtrise de la langue cible (Gile, 2005, 214).

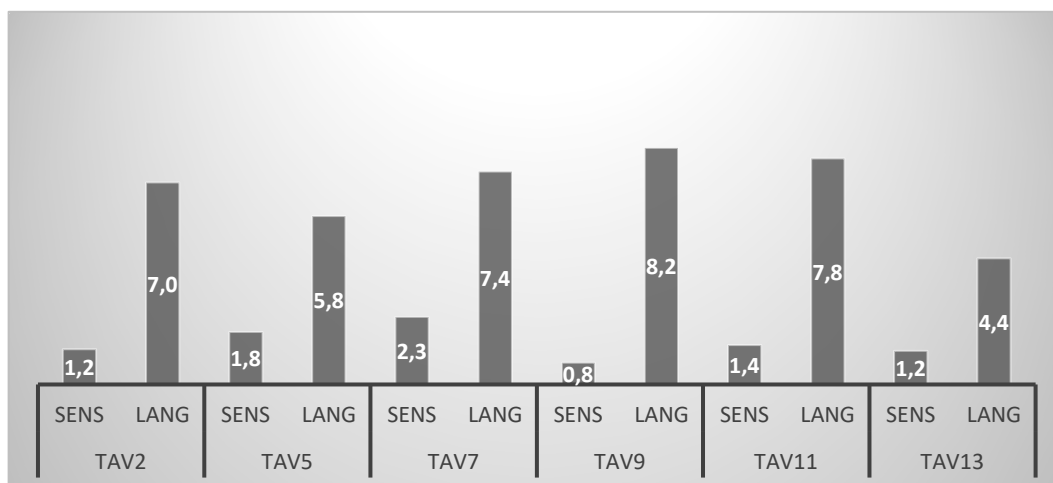


Figure 3 : nombre moyen d'erreurs de sens (S) et de langue (L), par 100 mots, par TAV et par étudiant

3.2. Analyse des erreurs de sens

Parmi les erreurs de sens (N = 97, hors doublons ; 17,5 % des erreurs, prononciation et doublons non compris ; 17,5 % de 554), nous avons distingué les non-sens, c'est-à-dire les phrases qui contiennent un passage incompréhensible pour l'interlocuteur. On pourrait estimer que ces erreurs sont les plus graves et donc, plus graves par exemple qu'un faux-sens. Toutefois, un interlocuteur, lorsqu'il ne comprend pas, pourrait prendre l'initiative de demander des éclaircissements et le traducteur pourrait alors reformuler. Par conséquent, le non-sens, dans le cadre d'une communication orale, pourrait être considéré comme moins grave puisqu'une reformulation reste possible. Au total, nous avons relevé 21 non-sens (23, doublons compris). La moyenne par 100 mots (Tableau 5) est faible, à 0,3 pour l'ensemble des TAV. De nouveau, on observe un pic à la TAV7, à savoir le test à blanc. Un exemple de non-sens est donné dans l'extrait de corpus 1.

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.1
9	0.9	0.8	0.0	1.2	0.0	0.4	0.6
14	0.0	0.0	1.5	0.0	1.2	0.4	0.5
19	0.0	0.4	1.5	0.4	0.0	0.0	0.4
24	0.0	0.0	0.0	0.4	0.6	0.4	0.2
25	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.0	0.1
Moyenne /100 mots	0.2	0.2	0.7	0.3	0.3	0.2	0.3

Tableau 5 : nombre de non-sens par TAV par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

Extrait de corpus 1 – TAV13, étudiant 24, § 4, phrase 3

TS *Ook de stijging van de stroomprijs is met 4 procent tussen 2015 en 2018 vergelijkbaar*

TC *Aussi l'augmentation du montant d'électricité a augmenté de quatre pour cent entre deux-mille-quinze et deux-mille-dix-huit est comparab... qui est... qui est augmenté de quatre pour cent entre deux-mille-quinze et deux-mille-dix-huit est comparable*

Suggestion de traduction *La hausse du prix de l'électricité, s'élevant à 4 pour cent entre 2015 et 2018, est elle aussi comparable.*

Les faux-sens constituent un deuxième type d'erreurs de sens. Il s'agit donc de phrases qui ont du sens, mais qui ne sont donc pas fidèles, d'un point de vue sémantique, au texte source. Au total, nous avons relevé 48 faux-sens (52, doublons compris). La moyenne par 100 mots (Tableau 6) est relativement faible, à 0,8 pour l'ensemble des TAV. De nouveau, on observe un pic à la TAV7. Un exemple de faux-sens est donné dans l'extrait de corpus 2.

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.0	0.4	0.7	0.0	0.6	0.8	0.4
9	0.9	0.4	1.5	0.0	0.6	0.8	0.7
14	1.8	1.6	0.7	0.4	1.2	0.0	0.9
19	1.8	0.8	0.7	0.4	1.8	1.6	1.2
24	0.0	2.3	0.7	0.0	1.2	0.8	0.8
25	0.0	0.0	0.7	0.0	0.0	0.4	0.2
Moyenne /100 mots	0.8	0.9	0.9	0.1	0.9	0.7	0.7

Tableau 6 : nombre de faux-sens par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

Extrait de corpus 2 – TAV13, étudiant 19, § 3, phrase 2

TS	<i>In Nederland was er tussen 2015 en 2018 zelfs een daling met 1,8 procent.</i>
TC	<i>Aux Pays-Bas il y a... Excusez-moi je reprends : En 2015 et en 2018, aux Pays-Bas il y avait même une baisse de 1,8 pour cent</i>
Suggestion de traduction	<i>Aux Pays-Bas, entre 2015 et 2018, il y a même eu une baisse de 1,8 pour cent.</i>

Les légers glissements de sens sont également repris parmi les erreurs de sens. Ils s'apparentent aux faux-sens, mais sont considérés comme moins importants du point de vue de leur impact. Il s'agit donc généralement d'une nuance. Toutefois, certains cas sont difficiles à classer. Les glissements de sens sont au nombre de 10 (avec et sans doublons), la moyenne par 100 mots sur l'ensemble des TAV s'élève à 0,1. Un exemple de léger glissement de sens est donné dans l'extrait de corpus 3.

Extrait de corpus 3 – TAV11, étudiant 9, § 1, phrase 2

TS	<i>Daar werden minder geldige stemmen uitgebracht, terwijl dat ook de regio is met ook de hoogste werkloosheid en laagste werkzaamheidsgraad.</i>
TC	<i>C'est aussi là que... qu'il y avait moins de votes valables et c'est aussi une région... aussi une région avec un taux de chômage é... avec un taux de chômage très élevé</i>
Suggestion de traduction	<i>Le nombre de votes valides y est inférieur ; or, c'est aussi la région où le taux de chômage est le plus élevé.</i>

Viennent enfin les omissions et les ajouts. Les omissions sont au nombre de 16 (avec et sans doublons), soit 0,2 par 100 mots sur l'ensemble des TAV. Les ajouts sont très rares (N = 2). Un exemple d'omission est donné dans l'extrait de corpus 4.

Extrait de corpus 4 – TAV2, étudiant 13, sous-titre

TS	<i>Hoe kan die snelle stijging worden uitgelegd ?</i>
TC	<i>Comment est-ce qu'on peut expliquer cette hausse ?</i>
Suggestion de traduction	<i>Comment est-ce qu'on peut expliquer cette hausse rapide ?</i>

En conclusion, on constate que les erreurs de sens restent peu fréquentes et tendent à diminuer légèrement au fur et à mesure de la formation. Toutefois, lorsqu'on les compare aux erreurs de langue en

termes de pourcentage par TAV, on constate que proportionnellement, elles ne baissent pas, comme le montre la Figure 4.

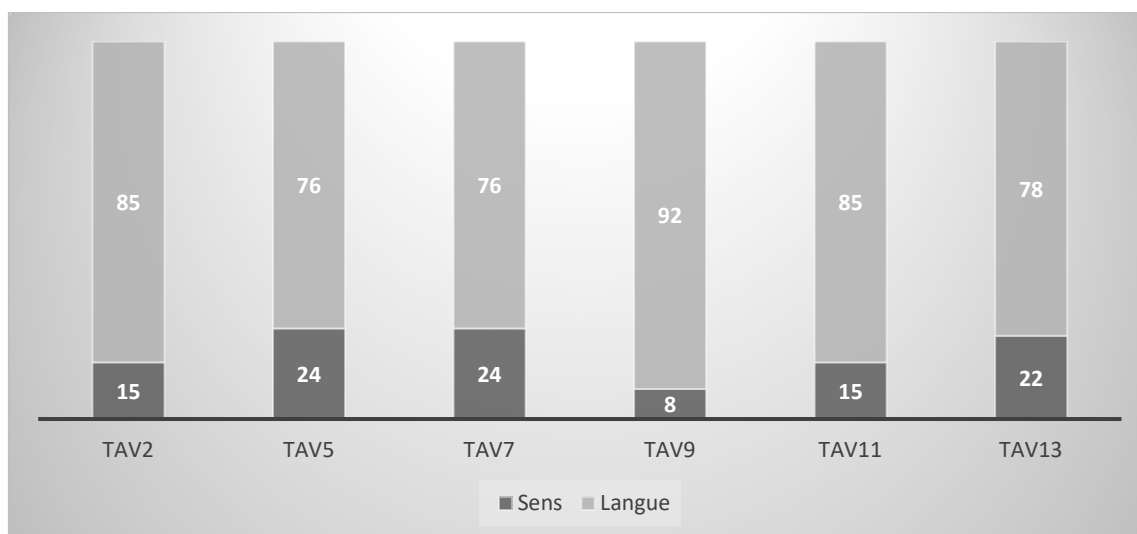


Figure 4 : pourcentage d'erreurs de sens versus erreurs de langue, par 100 mots, par TAV et par étudiants (excepté doublons)

3.3. Analyse des erreurs de langue

Les erreurs de langues (N = 457, hors doublons) sont nettement plus nombreuses (82 %), mais en baisse en fin de semestre, en particulier lors de la TAV 13, comme l'illustrent le Tableau 7 et la Figure 5.

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	9.1	5.8	8.1	5.8	5.8	4.5	6.5
9	7.3	7.8	5.9	7.8	9.4	4.5	7.1
14	8.2	3.5	10.3	9.9	6.4	5.7	7.3
19	9.1	8.9	4.4	10.7	6.4	3.7	7.2
24	4.5	4.3	7.4	7.8	10.5	4.9	6.6
25	3.6	4.7	8.1	7.0	8.2	2.9	5.7
Moyenne /100 mots	7.0	5.8	7.4	8.2	7.7	4.3	6.7

Tableau 7 : nombre d'erreurs de langue par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

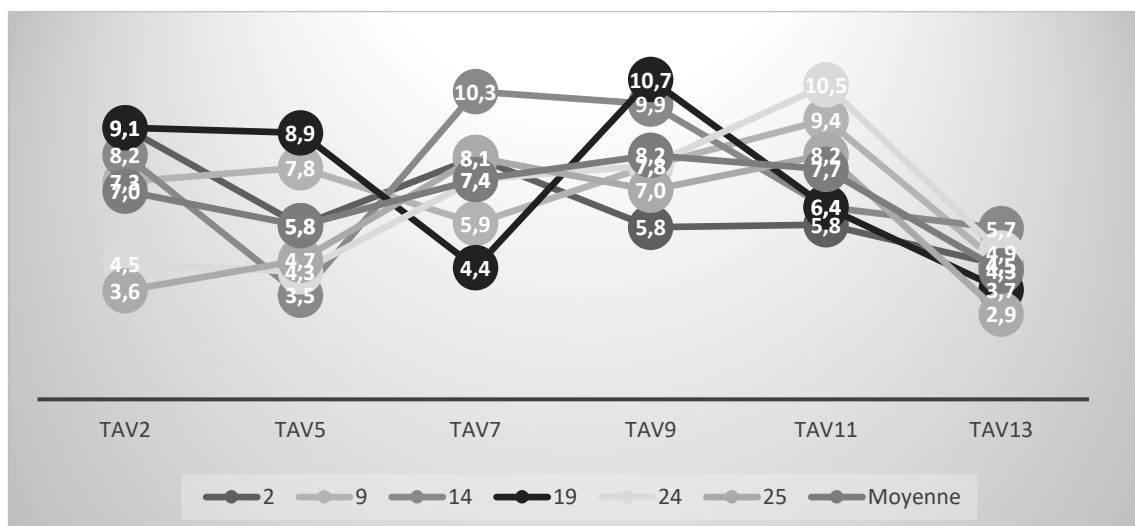


Figure 5 : Évolution du nombre d'erreurs de langue par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Sur les 457 erreurs de langue (doublons non compris), 71 portent sur des problèmes de syntaxe (ex. ordre des mots, confusion de classe de mots, déterminant, conjonction, pronom) et 71 sur l'emploi des prépositions (indépendantes et dépendantes), ces erreurs appartenant à la catégorie Grammaire et Syntaxe du TAS. Nous savons par expérience que l'emploi des prépositions pose beaucoup de problèmes à nos étudiants néerlandophones. Les erreurs de syntaxe ne montrent pas d'évolution univoque, comme l'illustrent le Tableau 8 et la Figure 6. En revanche, on observe une évolution positive dans l'emploi des prépositions (Tableau 9 et Figure 7), qui semble de plus en plus correct après le test blanc (TAV7). Des exemples d'erreurs de syntaxe et de préposition sont donnés dans les extraits de corpus 5 et 6.

Étudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.9	0.0	0.7	1.6	1.8	1.6	1.1
9	0.9	0.4	0.7	0.8	1.2	0.8	0.8
14	0.0	0.0	2.2	1.2	0.0	0.8	0.7
19	0.9	1.2	0.0	2.5	1.8	1.6	1.3
24	1.8	0.4	0.0	1.2	3.5	0.8	1.3
25	0.0	0.4	0.7	1.2	2.3	0.4	0.9
Moyenne /100 mots	0.8	0.4	0.7	1.4	1.8	1.0	1.0

Tableau 8 : nombre d'erreurs de syntaxe par 100 mots, par TAV et par participant (excepté doublons)

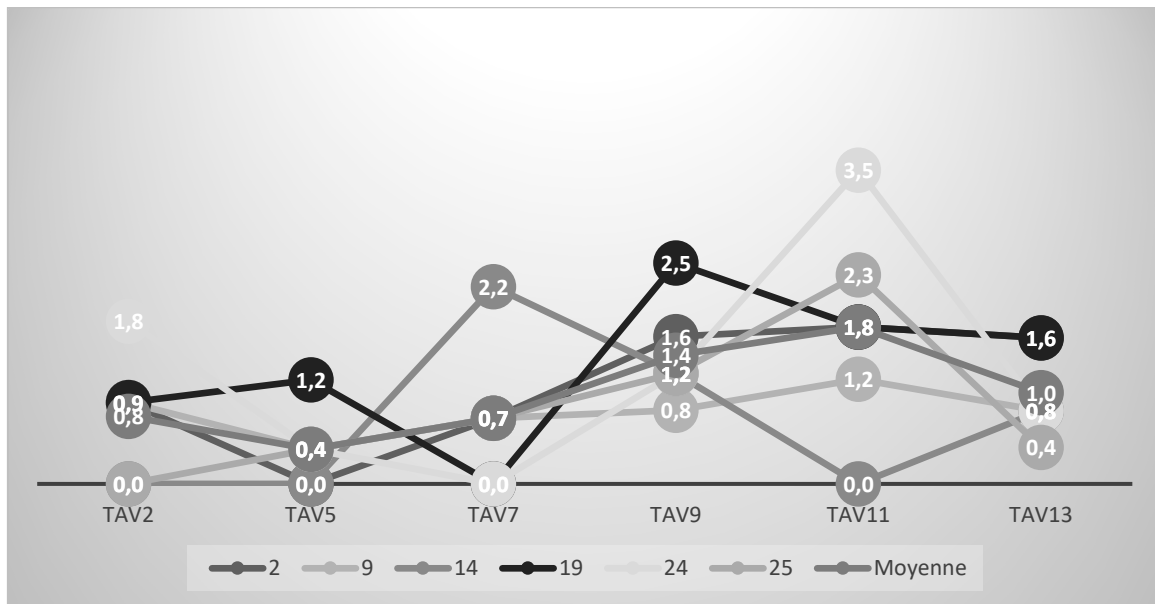


Figure 6 : Évolution du nombre d'erreurs de syntaxe par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Étudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	0.9	1.6	2.2	0.8	0.0	0.0	0.9
9	1.8	1.9	1.5	0.4	1.2	1.2	1.3
14	2.7	0.4	2.2	0.4	1.2	0.4	1.2
19	2.7	2.3	2.2	1.6	0.6	0.0	1.6
24	0.0	1.2	0.7	0.0	0.6	0.4	0.5
25	1.8	1.2	2.9	0.8	0.6	0.0	1.2
Moyenne /100 mots	1.7	1.4	2.0	0.7	0.7	0.3	1.1

Tableau 9 : nombre d'erreurs de préposition par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

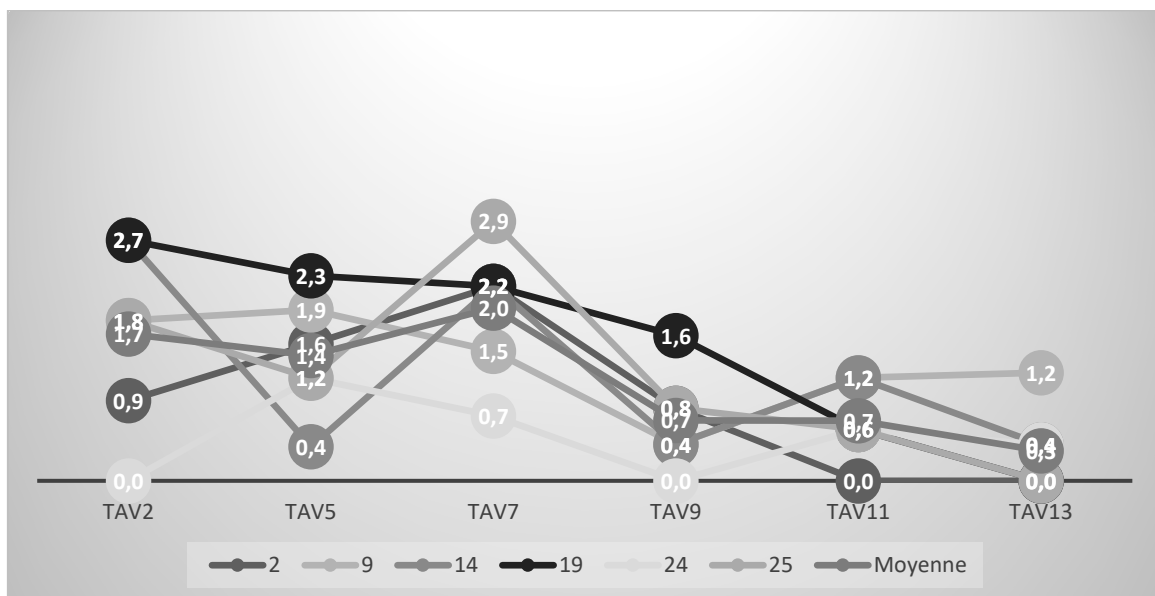


Figure 7 : Évolution du nombre d'erreurs de préposition par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Extrait de corpus 5 – TAV2, étudiant 19, § 2, phrase 2

TS	<i>Daardoor is er iets meer marge om de lonen te laten stijgen, [...]</i>
TC	<i>C'est pourquoi qu'il y a un peu plus de marge pour faire augmenter les salaires, [...]</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] C'est pourquoi il [...]</i>

Extrait de corpus 6 – TAV13, étudiant 14, § 4, phrase 2

TS	<i>Die maakt amper een kwart uit van de totale stroomfactuur en is in reële termen vergelijkbaar met die in de buurlanden</i>
TC	<i>Le prix fait que un quart de la facture d'électricité totale, est comparable aux termes réels avec celui dans les... dans nos pays voisins</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] en termes réels à [...]</i>

On retrouve ensuite toute une série d'erreurs grammaticales, faisant toujours partie de la catégorie Grammaire et Syntaxe du TAS : (a) les erreurs d'accord (N = 31), comprenant l'accord sujet-verbe (N = 6) et l'accord de l'adjectif, de l'attribut, du déterminant et du pronom disjoint (N = 25) ; (b) les erreurs liées à la conjugaison, au choix de l'auxiliaire et à l'emploi des temps (N = 26) et (c) les erreurs de genre (N = 20). Ensemble, ces erreurs grammaticales représentent 17 % des erreurs et maladresses de langue. Ces erreurs grammaticales montrent une légère baisse en fin de semestre, mais le meilleur score n'est pas atteint à la TAV13, comme l'illustre la figure 8. Les trois grandes premières catégories d'erreurs décrites ci-dessous (syntaxe, préposition et autres erreurs grammaticales) représentent 48 % des erreurs de langue. Or, ces catégories correspondent normalement à des aspects syntaxiques et grammaticaux qui sont censés être acquis.

Les 52 % restants se composent d'autres catégories, à savoir Lexique et Terminologie, Discours et Pragmatique, Registre et Style, Culture et Consignes de traduction. Il s'agit de problèmes d'intelligibilité (N = 84), d'idiomaticité et/ou de style (N = 71), de lexique et terminologie (N = 67) (auxquels on peut ajouter quelques problèmes de registre, N = 10, ou de culture, N = 6). Ces catégories ne montrent pas non plus d'évolution clairement positive, comme on le constate dans les Figures 9, 10 et 11. La Figure 12 représente l'évolution de la moyenne pour les six principales catégories : une évolution positive est observée en fin de semestre. Dans les extraits de corpus 7 à 12, nous avons repris une série d'exemples de ces erreurs.

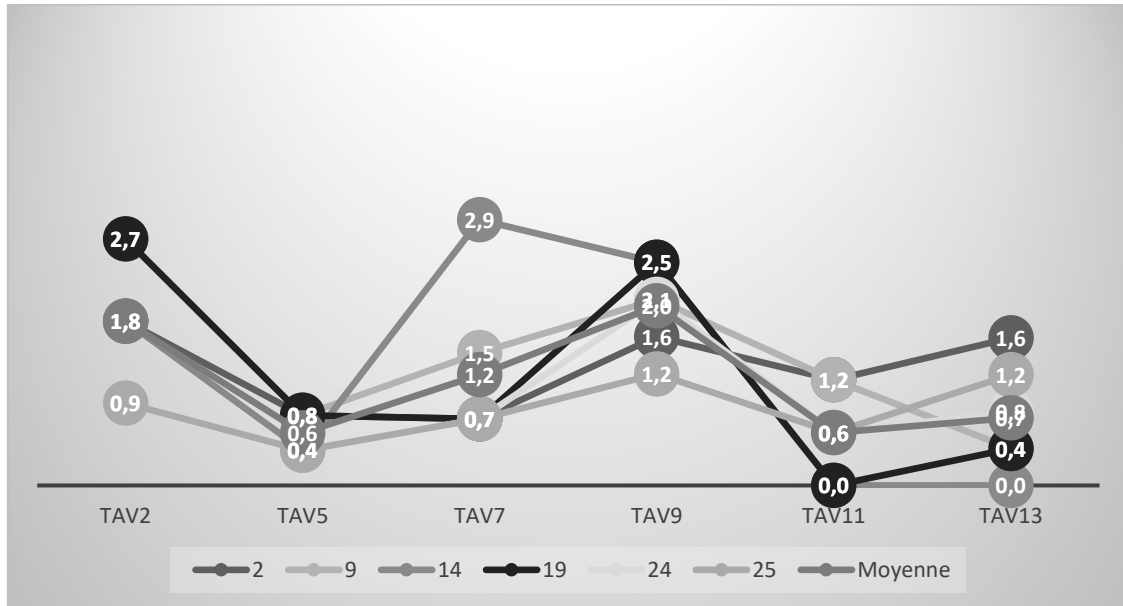


Figure 8 : Évolution du nombre d'autres erreurs grammaticales par 100 mots, par TAV et par étudiant. (excepté doublons)

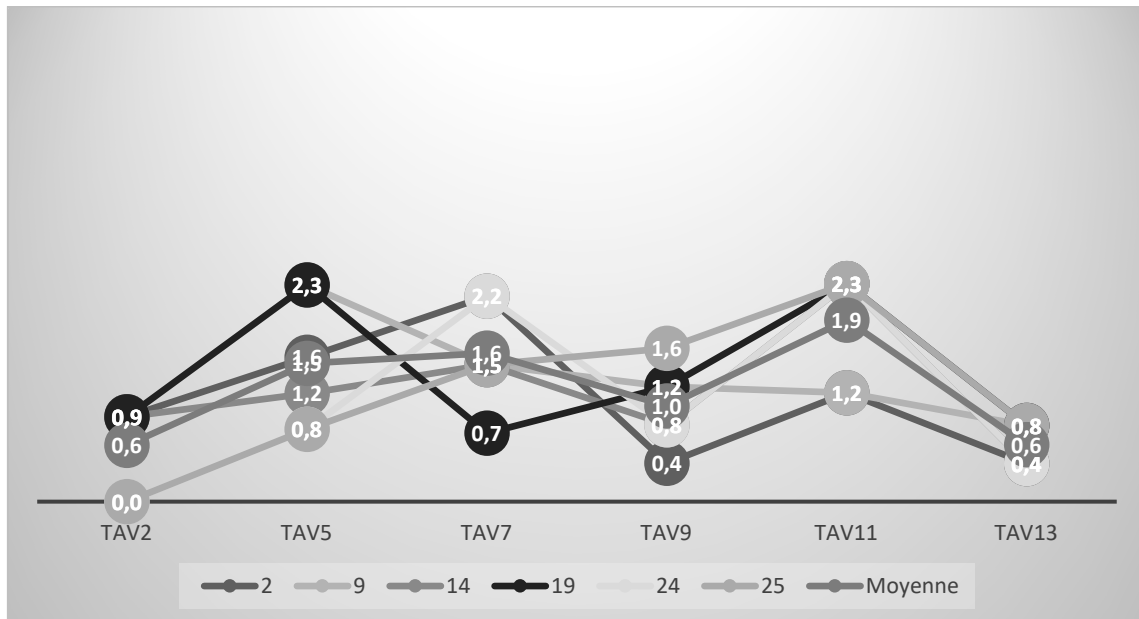


Figure 9 : Évolution du nombre de problèmes d'intelligibilité par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

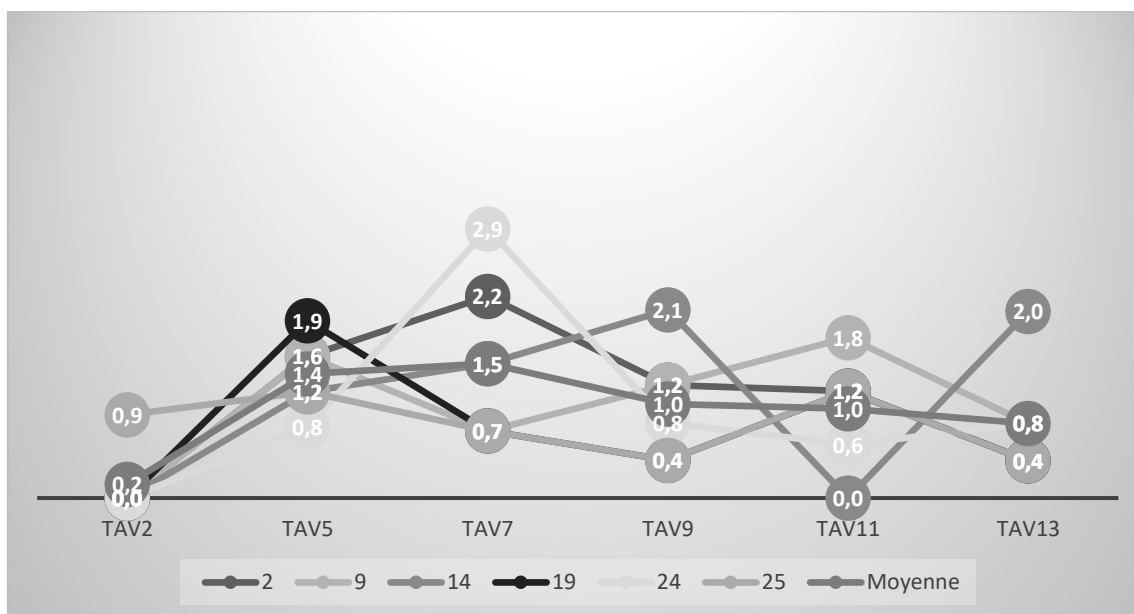


Figure 10 : Évolution du nombre de problèmes d'idiomaticité et de style par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

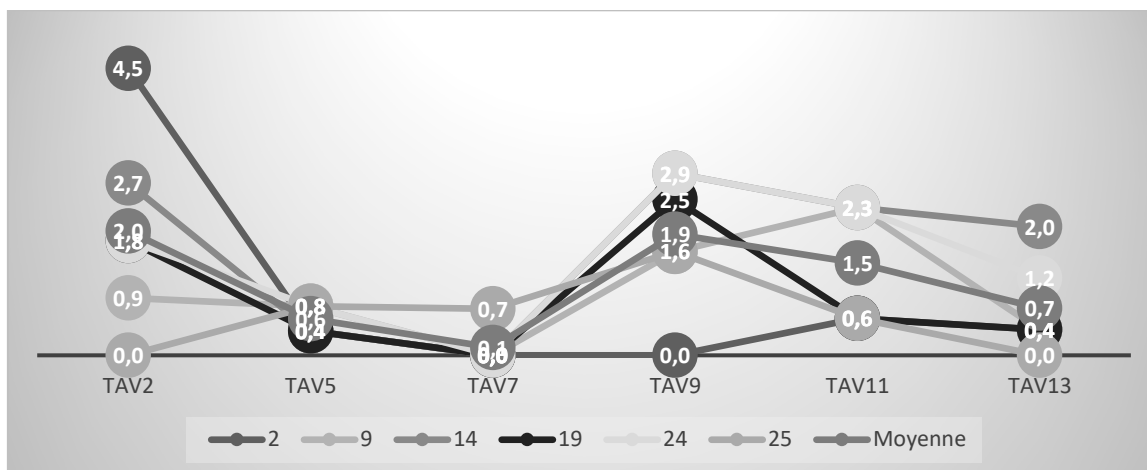


Figure 11 : Évolution du nombre de problèmes de lexique, terminologie et registre par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

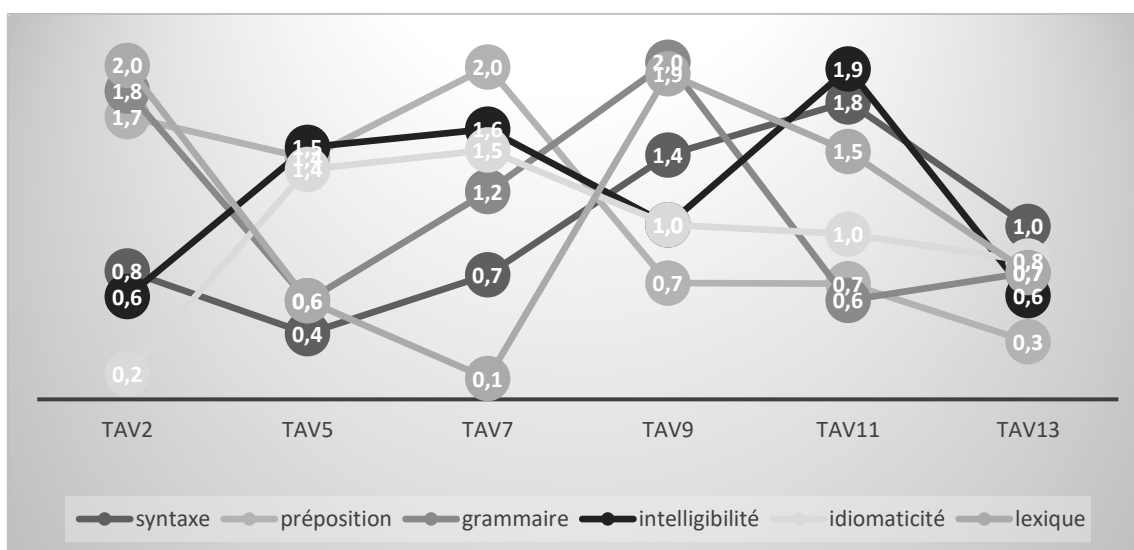


Figure 12 : Évolution du nombre d'erreurs des six catégories, par 100 mots, par TAV et par étudiant (excepté doublons)

Extrait de corpus 7 – TAV9, étudiant 25, § 1, phrase 1 – Erreur d'accord sujet-verbe

TS	<i>Liefst 11,8 procent van de Belgische kinderen groeit op in een huishouden waar niemand werkt</i>
TC	<i>Pas moins de 11 pour cent... 11,8 pour cent des enfants belges grandit dans un foyer où personne ne travaille</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] grandissent [...]</i>

Extrait de corpus 8 – TAV11, étudiant 9, § 1, phrase 1 – Exemple d'erreur d'accord de l'adjectif

TS	<i>De parallellen vielen vooral op in de oude Waalse -industriële gordel, van Bergen door de Maasvallei tot Luik</i>
TC	<i>Ce lien était surtout remarquable dans les anciens régions... dans l'ancienne région industrielle walon, de Bergen sur la Vallée de la Meuse à lu.. Liège</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] wallonne [...]</i>

Extrait de corpus 9 – TAV9, étudiant 2, § 1, phrase 5 – Exemple d'erreur de conjugaison

TS	<i>Ze bevestigen wat we al langer weten.</i>
TC	<i>les chiffres confirment ce que nous savent déjà longtemps.</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] savons [...]</i>

Extrait de corpus 10 – TAV13, étudiant 2, § 3, phrase 3 – Exemple d'erreur de genre

TS	<i>Onze stroomfactuur steeg zo 17 keer meer dan het gemiddelde van onze buurlanden</i>
TC	<i>Notre facture d'énergie a augmenté 17 fois de plus que le moyenne de notre pays</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] la moyenne</i>

Extrait de corpus 11 – TAV13, étudiant 24, § 4, phrase 2 – Exemple de maladresse liée à l'intelligibilité (cohésion)

TS	<i>Die maakt amper een kwart uit van de totale stroomfactuur en is in reële termen vergelijkbaar met die in de buurlanden</i>
TC	<i>Il correspond seulement un... il correspond seulement à un quart de la facture (euh) d'éner... de... d'électricité totale est en termes... et est en termes réels comparable avec celle de nos voisi... de nos pays voisins</i>
Suggestion de traduction	<i>Celui-ci [...]</i>

Extrait de corpus 12 – TAV11, étudiant 2, § 2, phrase 2 – Exemple de maladresse liée à l'idiomaticité

TS	<i>ING vermoedt dan weer dat mensen in een precaire situatie andere zorgen aan hun hoofd hebben dan een stem uitbrengen</i>
TC	<i>La ING croit... croit que les gens qui se trouvent dans une situation précaire ont d'autres soucis à la tête que de voter</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] d'autres soucis [...] / d'autres chats à fouetter</i>

3.4. Erreurs dues à une interférence

Au total, nous avons identifié 120 erreurs (N = 139, doublons compris) qui semblent liées à une interférence, soit près de 22 % des erreurs identifiées (c’est-à-dire 120 erreurs sur un total de 554, hors doublons, voir Tableau 2). Une seule a un impact sur le sens : il s’agit d’un non-sens dû à une interférence non pas du néerlandais, mais de l’anglais, la deuxième langue étrangère de l’étudiant. Un exemple de non-sens dû à une interférence est donné dans l’extrait de corpus 13.

Extrait de corpus 13 – TAV2, étudiant 9, § 2, phrase 1

TS	<i>De wijziging heeft alles te maken met de lagere verwachte inflatie</i>
TC	<i>La modifec... la modification est liée à une inflation... inflation expectée plus bas</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] à une inflation plus faible que prévu</i>

Les autres erreurs dues à des interférences n’ont pas d’impact sur le sens, bien que certaines entraînent des problèmes d’intelligibilité qui, selon la capacité de l’interlocuteur à comprendre un discours maladroit, pourraient être rangées parmi les erreurs de sens (voir plus loin). Avant d’entrer dans le détail des interférences, il est intéressant de s’intéresser à leur évolution dans le temps, comme nous l’avons fait pour les autres types d’erreurs. Comme l’illustrent les Tableaux 10 et 11, le nombre d’erreurs dues à une interférence baisse au fur et à mesure du semestre, avec un pic au test blanc, et ensuite une baisse qui se poursuit jusqu’à la TAV13 et ce, que les doublons soient compris ou non (Figures 13 et 14).

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	3.6	0.8	4.4	2.9	2.3	0.8	2.5
9	2.7	1.2	4.4	1.2	3.5	0.8	2.3
14	4.5	0.4	3.7	1.6	1.8	2.0	2.3
19	2.7	2.3	4.4	4.1	1.8	2.0	2.9
24	1.8	0.8	3.7	1.2	1.8	1.6	1.8
25	0.9	0.4	5.1	1.6	1.2	0.4	1.6
Moyenne /100 mots	2.7	1.0	4.3	2.1	2.0	1.3	2.2

Tableau 10 : nombre d’erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons compris)

Etudiant ↓	TAV 2	TAV 5	TAV 7	TAV 9	TAV 11	TAV 13	Moyenne par étudiant
2	3.6	0.8	4.4	2.5	2.3	0.8	2.4
9	2.7	0.8	2.9	1.2	3.5	0.8	2.0
14	4.5	0.4	2.2	1.6	1.8	0.8	1.9
19	2.7	2.3	2.9	3.7	1.8	1.6	2.5
24	1.8	0.8	2.2	1.2	1.8	1.2	1.5
25	0.9	0.4	3.7	1.2	1.2	0.4	1.3
Moyenne /100 mots	2.7	0.9	3.1	1.9	2.0	1.0	1.9

Tableau 11 : nombre d'erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons non compris)

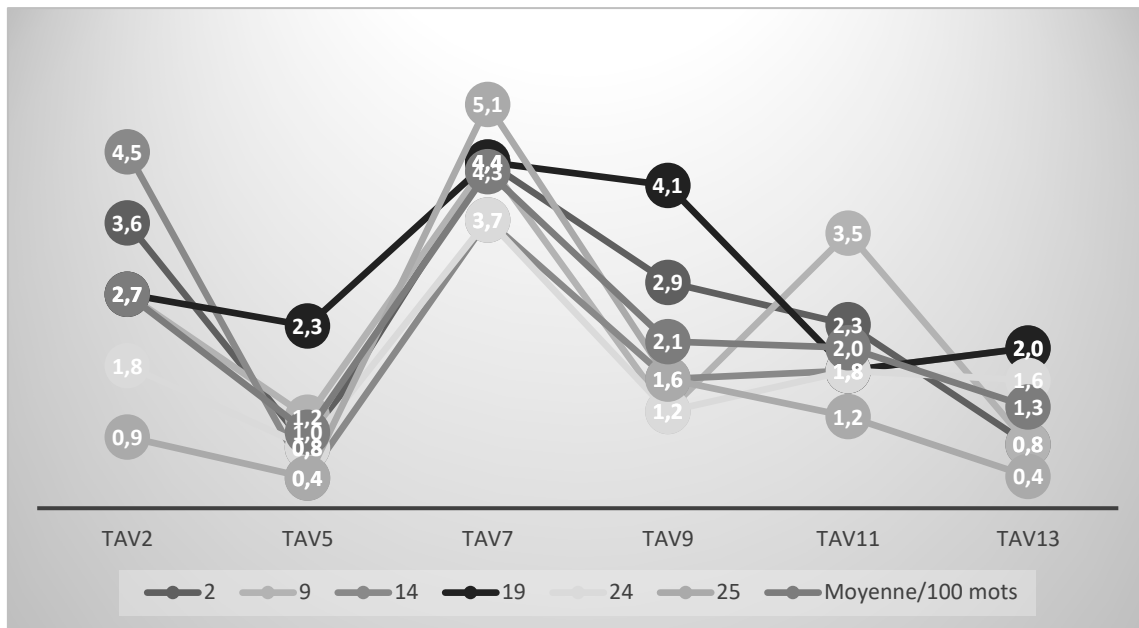


Figure 13 : Évolution du nombre d'erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons non compris)

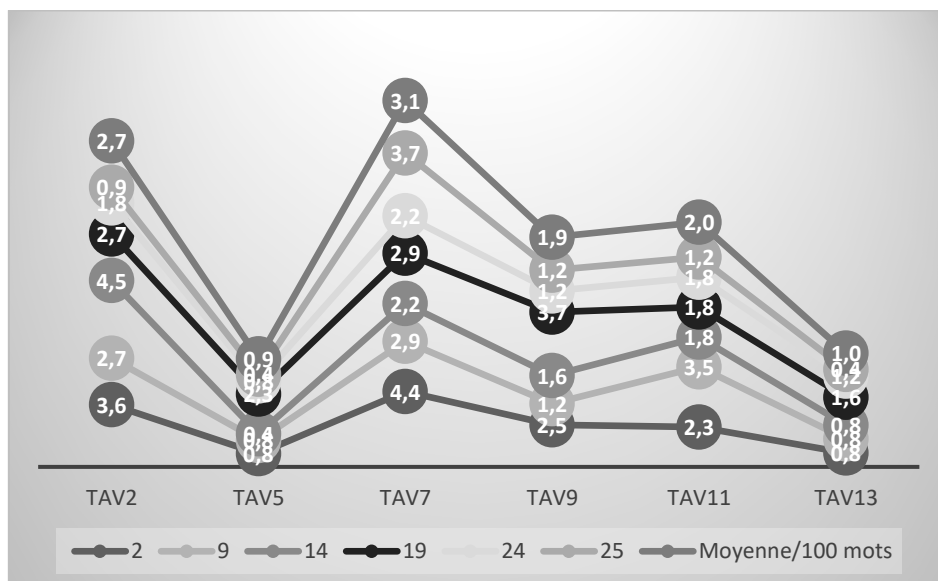


Figure 14 : Évolution du nombre d'erreurs dues à une interférence, par 100 mots, par TAV et par étudiant (doublons non compris)

Comme annoncé précédemment, nous nous sommes principalement intéressée aux interférences lexicales et syntaxiques. Nous avons relevé seize interférences lexicales (aucun doublon), dont six entraînent un problème d'intelligibilité et qui pourraient entrer dans les erreurs de sens, selon l'interlocuteur. Il s'agit de deux emprunts du néerlandais pour des termes géographiques, à savoir la ville de Mons et la Vallée de la Meuse. Ces deux termes n'ont tout simplement pas été traduits (« Bergen » et « Maasvallei »). Pour un interlocuteur francophone non belge, il s'agirait très probablement d'un non-sens, pour un interlocuteur francophone belge ayant des notions de néerlandais, on peut estimer que la communication pourrait être maintenue. Viennent ensuite deux problèmes terminologiques : le Bureau du Plan et point de pourcentage. Ces deux termes ont été traduits mot à mot en français, donnant respectivement « plan bureau » et « pourcentage point ». Une fois encore, nous sommes face à des cas limites, proches du non-sens. Seul un interlocuteur averti et donc versé en économie (belge) comprendrait encore de quoi il s'agit. Nous avons également observé un lexicisme³, en particulier un mot altéré : « enregistré » au lieu de « enregistré », calque du verbe néerlandais « registreren ». Viennent enfin une série d'interférences lexicales diverses, dont un exemple est donné dans l'extrait de corpus 14.

Extrait de corpus 14 – TAV9, étudiant 14, Titre

TS	<i>Veel jobs gecreëerd, maar niet de juiste</i>
TC	<i>On a créé beaucoup de jobS, mais pas les justes</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] les bons</i>
Commentaires	« juist » peut se traduire par « juste », mais pas dans ce contexte-ci. Il s'agit ici d'emplois appropriés, adaptés au marché du travail. Cette erreur est une impropriété qu'un interlocuteur francophone comprendrait sans doute encore, dans le contexte.

Les interférences syntaxiques sont beaucoup plus nombreuses (N = 103 ; N = 122, doublons compris). On retrouve 42 erreurs de préposition (N = 55, doublons compris) dues à une interférence, la préposition française étant calquée sur la préposition néerlandaise.

³ Le lexicisme est synonyme de barbarisme. Toutefois, comme Damar (2014), nous préférons le terme lexicisme, moins connoté.

Un exemple d'interférence lexicale portant sur le choix de la préposition est donné dans l'extrait de corpus 15.

Extrait de corpus 15 – TAV7, étudiant 9, Titre

TS	<i>Aantal vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen stijgt naar 11 procent</i>
TC	<i>Le nombre de jeunes en décrochage scolaire en Flandre augmente vers 11 procent pourc.. 11 pour cent *excusez-moi*</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] s'élève à 11 pour cent.</i>
Commentaires	Il s'agit d'un exemple de traduction de ce que Delisle et al. (2013) par exemple ont appelé les verbes de progression et d'aboutissement. La traduction des verbes de progression et d'aboutissement du néerlandais au français pose à peu près les mêmes problèmes que de l'anglais au français. L'emploi des prépositions en particulier est problématique. Ici, il s'agit du verbe d'aboutissement « <i>stijgen naar</i> » (littéralement « augmenter vers »).

Bon nombre de calques syntaxiques (N = 49 ; N = 55, doublons compris) portent davantage sur l'ordre des mots et relèvent souvent de la traduction (quasi) littérale, dont des exemples sont donnés dans les extraits de corpus 16 et 17.

Extrait de corpus 16 – TAV2, étudiant 14, Chapeau, phrase 2

TS	<i>Dat blijkt uit nieuwe berekeningen van het Centrale Raad voor het Bedrijfsleven (CRB).</i>
TC	<i>Cela ressort des nouveaux calculs du Conseil Central de l'Economie</i>
Suggestion de traduction	<i>C'est ce que révèlent les nouveaux calculs [...]</i>

Extrait de corpus 17 – TAV11, étudiant 19, Chapeau, phrase 1

TS	<i>Het kan ermee te maken hebben dat er in Vlaanderen elektronisch wordt gestemd, wat het onmogelijk maakt om politiek ongenoegen te uiten met een ongeldige stem.</i>
TC	<i>Ceci peut être lié au fait qu'en Flandre, on vote électroniquement, ce qui f... ce qui fait imp... ce qui fait impossible d'exprimer le mécontentement politique avec un.. une... un vote nul</i>
Suggestion de traduction	<i>[...] ce qui ne permet pas d'exprimer [...]</i>

Enfin, nous avons également relevé douze interférences au niveau de l'emploi de l'article (pas de doublon). Ainsi, en néerlandais, l'article indéfini pluriel n'existe pas. Il arrive qu'un étudiant reproduise la construction sans article et donc agrammaticale, comme dans l'extrait de corpus 18, ou qu'il ne connaisse pas l'emploi catégoriel de l'article défini français, comme dans l'extrait de corpus 19.

Extrait de corpus 18 – TAV2, étudiant 24, Titre

TS	<i>Lonen mogen toch 1,1 procent boven op index stijgen</i>
TC	<i>Salaires peuvent néanmoins augmenter de... un virgule un pour cent au-delà de l'indexation</i>
Suggestion de traduction	<i>Les salaires [...]</i>

Extrait de corpus 19 – TAV7, étudiant 14, § 1, phrase 1

TS	<i>Vroegtijdige schoolverlaters zijn jongeren tussen 18 en 25 jaar die het secundair onderwijs zonder diploma verlaten.</i>
TC	<i>Des jeunes en décrocha... décrochage scolaire sont des jeunes âgés de 18 à 25 ans qui abandonnent l'éducat... *eeuh* l'enseignement secondaire sans diplôme.</i>
Suggestion de traduction	<i>Les jeunes [...]</i>

Dans l'ensemble, on constate donc une part très importante d'interférences de type syntaxique (86 % de l'ensemble des interférences, hors doublons), comme l'illustre la Figure 15. Outre les interférences lexicales et syntaxiques, nous avons relevé 11 erreurs de prononciation dues à une interférence avec le néerlandais. Il s'agit par exemple de la prononciation du « -g » dans ING et dans « législature » ou du son « -om » dans « maximum », prononcé « -um ».

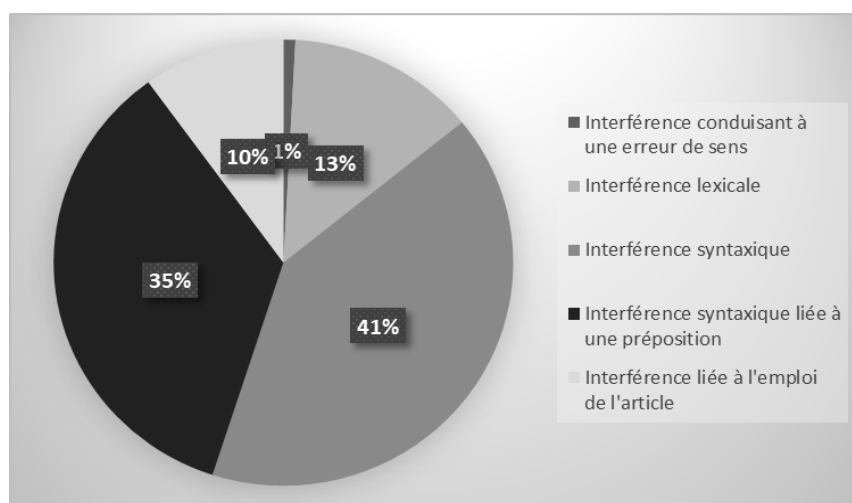


Figure 15 : type d'erreurs dues à une interférence

3.5. Erreurs non dues à une interférence

Comme relevé précédemment, les erreurs dues à une interférence constituent 22 % des erreurs de sens et des erreurs de langue. Mais qu'en est-il des 78 % restants ? Quelque 18 % (Figure 16) sont des « erreurs courantes », à savoir des erreurs fréquemment commises par les locuteurs néerlandophones en français, comme le relèvent différents ouvrages tels que Cornu *et al.* (2018) ou Desmet *et al.* (2017), ou encore des difficultés de traduction relevées dans des manuels de traduction néerlandais-français (par exemple, van Baardewijk-Rességuier et van Willigen-Sinemus, 2001 ; Bakker *et al.* 2016 ; de Kok, Leeuwin-van de Ven, 2016). Il s'agit par exemple de la traduction des mots composés, des verbes de progression et d'aboutissement ou encore des articles définis et indéfinis. On retrouve également des problèmes de traduction de chiffres (par ex. ajout de « de » après mille, par analogie à « millier de »), des difficultés de traduction des compléments de temps (ordre des mots, emploi des prépositions, confusion « an/année », ex. « les quatre ans passés » au lieu de « ces quatre dernières années »). Outre ces erreurs courantes, 15 % sont des erreurs de sens qui devraient pouvoir être évitées ; 22 % sont des erreurs de langue qui font pourtant appel à des connaissances censées acquises et enfin, 23 % sont des maladroresses qui relèvent davantage du style ou de l'idiomaticité (ex. collocations) et qui font appel à des connaissances plus difficiles à acquérir pour un locuteur non natif.

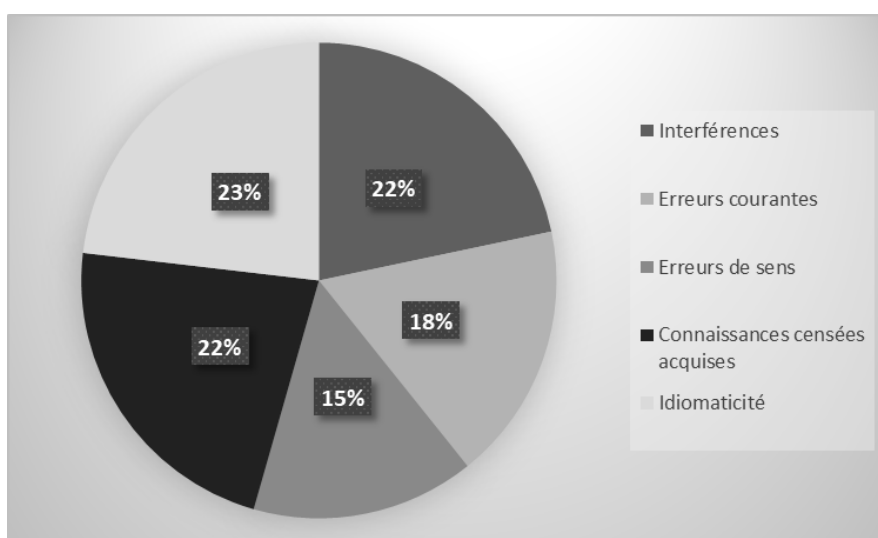


Figure 16 : répartition globale des erreurs

Conclusions

Nous appuyant sur l'observation d'erreurs récurrentes et similaires année après année dans les exercices de traduction à vue retour néerlandais-français de nos étudiants de Bachelier en linguistique appliquée, nous avons mené une recherche-action dans le but d'identifier les causes potentielles de ces erreurs et d'intégrer les résultats de cette étude dans notre enseignement. Notre objectif était de répondre aux questions de recherche suivantes : (1) quel type d'erreurs les étudiants commettent-ils le plus souvent, (2) la fréquence de ces erreurs diminue-t-elle avec le temps et (3) ces erreurs sont-elles liées à l'interférence de la langue source ?

Pour ce faire, nous avons analysé 36 transcriptions de traductions à vue enregistrées sous forme de fichier audio, effectuées par six étudiants au second semestre de l'année universitaire 2018-2019. Au total, nous avons détecté 654 erreurs de sens et erreurs ou maladresses de langue, dont 6 % d'erreurs de prononciation et 9 % d'erreurs identiques (doublons). Nous avons classé les erreurs selon la taxonomie TAS, comprenant une catégorie d'erreurs de contenu (sens) et différentes catégories davantage liées à la langue. Nos résultats révèlent un nombre total d'erreurs de sens près de cinq fois inférieur aux erreurs de langue. Alors que le nombre d'erreurs de sens semble relativement stable tout au long du semestre, le nombre d'erreurs de langue baisse en fin de semestre. Quelque 31 % des erreurs de langue sont liées à la syntaxe et à l'emploi des prépositions. Leur nombre baisse en fin de semestre, mais l'évolution reste mitigée, excepté en ce qui concerne l'emploi des prépositions qui s'améliore plus clairement. Les autres erreurs grammaticales, telles que les erreurs d'accord, de conjugaison ou de choix du temps représentent 17 % des erreurs ; elles sont en baisse également. Les 52 % restants sont des problèmes d'intelligibilité, d'idiomaticité et de lexique, leur évolution n'est pas particulièrement favorable.

L'analyse des causes probables des erreurs est révélatrice : 22 % des erreurs sont dues à une interférence, 18 % sont des erreurs courantes pourtant relevées dans des ouvrages de référence faisant partie du matériel d'études imposé durant les trois années de Bachelier et 37 % des erreurs sont liées à des connaissances censées acquises. En d'autres termes, en

mettant l'accent, dans notre enseignement, sur le risque d'interférence (et les constructions qui y sont particulièrement sujettes) et les erreurs dites courantes et en soulignant l'importance des connaissances de base en grammaire et syntaxe, nous pourrions veiller à ce que quelque 77 % des erreurs soient évitées. Sur la base de l'analyse des résultats, nous avons planifié une série d'activités d'apprentissage que nous avons mises en place au 2^e semestre des années universitaires suivantes. Pour évaluer ces activités, un prétest et un posttest ont été menés en début et en fin de semestre. Les données relatives à ces tests sont en cours d'analyse. Les résultats nous permettront d'évaluer les changements mis en place et d'entamer un nouveau cycle de recherche-action le cas échéant.

Bibliographie

Agrifoglio, M. 2004. « Sight Translation and Interpreting : A Comparative Analysis of Constraints and Failures ». *Interpreting : International Journal of Research and Practice in Interpreting*, n°6 (1), p. 43-67.

Bakker, F. *et al.* 2016. *Vice versa. schriftelijke taalverwerving Frans voor gevorderden*. Bussum : Uitgeverij Coutinho.

Banegas, D., Consoli, S. 2020. *Action research in language education*. In : *The Routledge handbook of research methods in applied linguistics*. London : Routledge, p. 176-187.

Čeňková, I. 2015. Sight interpreting/translation. In : *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London/New York : Routledge, p. 374-375.

Chen, W. 2015. *Sight translation*. In : *The Routledge Handbook of Interpreting*. London/New York : Routledge, p. 44-153.

Chesterman, A. 2011. Translation universals. In : *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam : Benjamins, p. 175-179.

Chmiel, A. *et al.* 2020. « The Eye or the Ear ? Source Language Interference in Sight Translation and Simultaneous Interpreting ». *Interpreting : International Journal of Research and Practice in Interpreting*, n° 22 (2), p. 187-210.

Collombat, I. 2009. « La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction ». *The Journal of Specialised Translation*, n° 13, p. 38-54.

Cornu, P. *et al.* 2018. *Erreurs (super) courantes commises en français par (tous) les néerlandophones*. Leuven : Garant.

Cravo, A., Neves, J. 2007. Action Research in Translation Studies. *JosTrans*, n° 7, p. 92-106.

Damar, M.-E. 2014. *Communication écrite. Théorie, méthodologie, exercices et corrigés*. Louvain-la-Neuve : de boeck supérieur.

de Kok, C., Leeuwin-van de Ven, A. 2016. *Nieuwe praktische wenken bij de studie van de Franse taal. met oefeningen*. 2^e éd. Boekenservice.nl.

Delisle, J. et al. 1999. *Terminologie de la traduction : Translation terminology*. Amsterdam : Benjamins.

Delisle, J. et al. 2013. *La traduction raisonnée. manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Desmet, P. et al. 2017. *Vous dites ? ! Répertoire d'erreurs courantes en français chez les néerlandophones*. Nouvelle édition revue et augmentée. Leuven : Acco.

Gile, D. 2005. *La traduction. La comprendre, l'apprendre. Linguistique nouvelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Granger, S., Lefer, M.-A. 2021. *Système d'annotation pour la traduction : Manuel – version 2.0*. Centre for English Corpus Linguistics – UCLouvain.
[En ligne] : https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-cecl/TAS-2.0_annotation_manual_2021_TRAD-FR_final.pdf [consulté le 9 octobre 2024].

Hansen, G. 2010. Translation 'errors'. In : *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam : Benjamins, p. 385-388.

Jimenez Ivars, A., Hurtado Albir, A. 2003. « Varieties of Sight Translation. A Definition and Clarification ». Trans. *Revista de traductología*, n° 7, p. 47-57.

Lambert, S. 2004. « Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation ». *Meta*, n°49 (2), p. 294-306.

Lauterbach, E., Pochhacker, F. 2015. Interference. In : *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London : Routledge, p. 194-195.

Li, X. 2014. « Sight translation as a topic in Interpreting research : Progress, problems, and prospects ». *Across Languages and Cultures*, n°15 (1), p. 67-89.

Li, X. 2015. « Designing a sight translation course for undergraduate T & I students. From context definition to course organization ». *Revista Española de Lingüística aplicada*, n° 28 (1), p. 169-198.

Nicodemus, B., Swabey, L. 2016. Action research. In : *Researching translation and interpreting*. London : Routledge, p. 157-167.

Paez, B. 2013. Performance Criteria Descriptors for Cognitive Processing Skills Used in Sight Translating. In : *Current Trends in Translation Teaching and Learning*. Helsinki : University of Helsinki, p. 5-32.

Pöchhacker, F. 2016. *Introducing Interpreting Studies*. Second Edition. New York : Routledge.

Slatyer, H. 2015. Action research. In : *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London : Routledge, p. 5-6.

Spitzl, K., Hlavac, J. 2017. Sight translating interview transcripts. In : *Handbook for interpreters in asylum procedures*. Vienna : UNHCR Austria, p. 121-136.

Su, We., LI, D. 2020. « Exploring processing patterns of Chinese-English sight translation ». *Babel*, n°66 (6), p. 999-1024.

Toury, G. 1995/2012. *Descriptive translation studies and beyond*. 2^e éd. Amsterdam et Philadelphia : John Benjamins.

van Baardewijk-Rességuier, J., van Willigen-Sinemus, M. 2001. *Matériaux pour la traduction du néerlandais en français*. 4 éd. Bussum : Coutinho.

Zapata, J., Saint, E. C. 2017. « Traduire à voix haute. La traduction dictée interactive comme solution ergonomique ». *InTRAlinea*, n° 19. [En ligne] : https://www.intralinea.org/current/article/traduire_a_voix_haute [consulté le 9 octobre 2024].



GERFLINT

© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Créer des contenus pédagogiques pour des cours de littérature française avec *Scenari Opale*

Valbona Gashi-Berisha

Faculté de philologie de l'Université « Hasan Prishtina », Kosovo

Valbonagashi@uni-pr.edu

<https://orcid.org/0000-0003-2795-4915>

Lendita Gjiko

Faculté de philologie de l'Université « Hasan Prishtina », Kosovo

lendita.gjiko@uni-pr.edu

<https://orcid.org/0000-0002-4043-9048>

Reçu le 10-09-2024 / Évalué le 30-10-2024 / Accepté le 14-11-2024

Résumé

L'utilisation de la chaîne éditoriale *Scenari* et de son modèle documentaire *Opale* pour développer des cours de *Littérature française du XIX^e siècle* aide les enseignants à rendre leurs cours plus dynamiques par l'ajout de ressources multimédias (vidéos, images, documents audios). Grâce à ces éléments dynamiques, les expériences sont plus intenses en raison de leur nature interactive, celle de l'utilisation du texte *Les Misérables* de Victor Hugo par exemple. Contrairement à d'autres solutions pédagogiques, les concepts littéraires sont compris lorsqu'ils sont étudiés plutôt qu'après. Le modèle *Opale* renforce les compétences des enseignants pour les concepts littéraires, fournit un cadre pour rendre les cours plus stimulants. C'est pourquoi il est intéressant d'explorer et d'analyser les aspects pratiques de cette approche novatrice intégrant la technologie pour renforcer la création de contenus pédagogiques et enrichir les étudiants en littérature française.

Mots-clés : contenus pédagogiques, scénarisation, module, intégration, numérique

Creating educational content for French literature courses with *Scenari Opale*

Abstract

The use of the *Scenari* editorial chain and its *Opale* documentary model to develop courses on *19th-century French literature* helps teachers make their courses more dynamic by adding multimedia resources (videos, images, and audio documents). Through using dynamic elements, experiences are more intense due to their interactive nature, such as using the text *Les Misérables* by Victor Hugo for example. Unlike in other educational solutions, literary concepts are understood whilst being studied rather than afterwards. The *Opale* model strengthens teachers' skills in literary concepts, providing a

framework to make courses more stimulating. Therefore, it is interesting to explore and analyse the practical aspects of this innovative approach, integrating technology to strengthen the creation of teaching content and enrich students' experience with French literature.

Keywords: educational content, scripting, module, integration, digital

Introduction¹

À l'ère du numérique, l'éducation évolue rapidement alors les enseignants, les formateurs et les concepteurs pédagogiques sont confrontés au défi constant de la création de contenus pédagogiques dans le but de captiver et stimuler les apprenants. L'arrivée des technologies numériques a transformé l'enseignement. Les apprenants d'aujourd'hui exigent des expériences éducatives qui s'adaptent à leur style d'apprentissage individuel, qui soient interactives et qui intègrent les dernières innovations technologiques. Dans ce contexte, les outils numériques jouent un rôle crucial dans la promotion de la perspective actionnelle, guidant ainsi les apprenants vers une plus grande autonomie dans leur processus d'apprentissage. Les enseignants également tirent parti de ces outils pour fournir un accompagnement pédagogique optimal, démontrant ainsi les meilleures pratiques éducatives ; ils « profitent et effectuent l'accompagnement pédagogique en montrant le meilleur usage éducatif », souligne Kozarenko (2018 : 16). Des dispositifs tels que le tableau blanc interactif (TBI), les ordinateurs, les projecteurs, les tablettes, les téléphones portables, ainsi que des logiciels, sans oublier diverses plateformes, se révèlent aujourd'hui essentiels et bénéfiques pour l'évolution de l'enseignement dans son ensemble.

Robert Bibeau, un précurseur de la technologie éducative au Québec, avait déjà formulé en 2005 une définition des ressources numériques dans le contexte éducatif :

Les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche,

¹ L'élaboration et la rédaction de l'article ont été organisées de la façon suivante : Valbona Gashi Berisha s'est chargée des parties de la structure, des contenus pédagogiques avec *Opale* et des analyses des résultats ; Lendita Gjikoili a contribué à l'orientation générale du travail, à la structuration de l'argumentation, à la rédaction de l'introduction et de la conclusion.

applications éducatives, portfolios) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) et aux œuvres numérisées (documents de références générales, œuvres littéraires, artistiques ou éducatives, etc.) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présenté dans le cadre d'un scénario pédagogique (Bibeau, 2005 : 2).

De ce point de vue, la maîtrise des outils numériques est très importante au développement du processus de l'apprentissage et à l'avenir de l'éducation en général (Gashi-Berisha, Kamberi, 2019 : 158). À l'intersection de cette nécessité éducative et de l'innovation technologique, *Scenari Opale* émerge comme une solution polyvalente pour la création de contenus pédagogiques riches et interactifs. L'outil *Opale*, conçu pour faciliter la création de modules d'enseignement interactifs, a été présenté aux enseignants et étudiants de l'Université de Prishtina, grâce à une formation dispensée par l'équipe de *Scenari Opale*. Cet article explore l'intégration de la scénarisation pédagogique dans l'enseignement de la *Littérature française du XIX^e siècle* à l'Université de Prishtina. L'outil *Opale* est mis en lumière pour son rôle dans la conception de modules pédagogiques interactifs, illustré par l'étude du roman *Les Misérables* de Victor Hugo. Ce cadre innovant vise à enrichir l'apprentissage par l'utilisation de ressources numériques et multimédias.

La méthodologie utilisée dans cette étude repose sur une approche collaborative de deux étapes essentielles :

- Formation initiale sur *Opale*

En 2022, une formation spécifique a été organisée au Centre d'Employabilité Francophone (CEF) de l'Université de Pristina, en collaboration avec l'équipe de *Scenari Opale*. Cette formation avait pour objectif d'initier les participants à l'utilisation d'*Opale* pour la conception de supports pédagogiques interactifs.

- Mise en œuvre dans les cours

Après la formation, en tant qu'enseignantes de littérature et de didactique, nous avons intégré les compétences acquises au cours de cette

formation dans nos propres cours, notamment dans le cadre de l'enseignement de la *Littérature française du XIX^e siècle*. Les exemples présentés dans cet article sont directement issus de ces cours, dispensés à des étudiants de deuxième année Bachelor et de Master du Département de Langue et Littérature Françaises, à l'Université de Prishtina².

1. Présentation de *Scenari Opale* - Scénarisation pédagogique

1.1. Définition et utilité

La plateforme *Opale*, faisant partie de la suite *Scenari*, est largement adoptée par les enseignants, formateurs, concepteurs pédagogiques et divers professionnels de l'éducation, qui l'utilisent pour concevoir des cours et des ressources éducatives interactives.

D'après notre expérience, *Opale* est particulièrement appréciable pour la rédaction de supports pédagogiques, tant au niveau universitaire que scolaire. Cette tendance reflète l'émergence d'une « culture numérique éduquée » qui va au-delà de la culture littéraire traditionnelle centrée sur les livres. Selon Gautier :

Ces nouvelles techniques et ces nouveaux supports doivent être considérés par l'école comme de nouveaux instruments du savoir et du sentir, un nouveau milieu de connaissance et de création, à comprendre, à promouvoir et à transmettre, et qui vient non pas se substituer, mais s'ajouter et même s'articuler, quoiqu'encore difficilement, à la culture proprement livresque (Gautier, 2009 : 32).

Gautier souligne l'importance de considérer les technologies numériques comme des outils supplémentaires pour enrichir l'éducation, plutôt que comme des remplaçants des méthodes traditionnelles. Il met également en évidence les défis liés à cette intégration et la nécessité d'un engagement actif des éducateurs pour réussir cette transition.

Opale est un logiciel méthodologique qui permet de créer des documents pédagogiques pour la formation présentielle, à distance ou mixte. Il est possible de générer et de publier à la fois une version papier, une version diaporama et une version pour le web, et, d'autre part, de construire différents assemblages des éléments du contenu pour différents

² Nous remercions tous les étudiants et enseignants qui ont participé à cette expérience.

profils d'apprenants. Pour plus d'informations sur l'utilisation d'*Opale*, il est possible de consulter les tutoriels disponibles sur le site officiel de *Scenari*³

Opale étant un outil libre, a été développé par plusieurs entités, notamment *Kelis* et l'Université des Sciences et Technologies de Lille (France). Il est destiné aux enseignants, formateurs, ingénieurs pédagogiques et à tous ceux qui sont impliqués dans la production de contenus pédagogiques. Il se destine à tout enseignant-auteur désireux d'explorer l'utilisation d'une chaîne éditoriale pour gérer ses cours. L'installation de l'application sur son poste de travail est suffisante, éliminant ainsi le besoin d'installer d'autres programmes ou fichiers *Scenari*.

1.2. Création du Module et conception du contenu

Un module *Opale* permet de scénariser un cours dans *Opale*. Il est la racine des contenus car il pose la structure (= le plan, la table des matières) du cours. Un Module *Opale* est constitué de trois catégories d'activités :

- Activité d'apprentissage (fournissant des connaissances) ;
- Activité d'auto-évaluation (validant les connaissances acquises) ;
- Activité média enrichi (fournissant des ressources multimédias chapitrées).

La structure d'un module *Opale* est composée d'un réseau d'items d'une manière hiérarchique comme dans la figure 1, Structure d'un *Module Opale*⁴.

L'item racine du Module *Opale* est composé d'une introduction, des objectifs, d'un corps, d'une conclusion et de références générales. Il est constitué d'un (e) ou plusieurs : Divisions, Grain de contenu, Exercices Interactifs, Activités de cours, Activités d'évaluation, Exercices TD. La structure peut varier en fonction des besoins pédagogiques spécifiques. En fonction des préférences individuelles, deux approches méthodologiques peuvent être adoptées :

³ Des solutions logicielles pour créer et structurer des contenus, publier et diffuser des documents : <https://scenari.software/fr/> [consulté le 17 novembre 2022].

⁴ Figure 1 :

https://drive.google.com/file/d/1gALDSL_UUkD3hniVlofgg9frLUvIm6_d/view?usp=drive_link

a) Élaboration d'un document bureautique pour structurer le contenu : Cette méthode consiste à créer un brouillon sous forme de texte afin de définir la structure générale. Ce document sert de base pour élaborer le squelette du module *Opale*.

b) Travail directement dans *Opale* : Étant donné que les outils *Scenari* sont adaptés à la méthodologie agile de développement évolutif et flexible au changement, il est facile de créer le contenu progressivement, en ajoutant des éléments progressivement.

Opale permet de rédiger et structurer le contenu pédagogique en éléments *recombinables* et réutilisables, d'intégrer des ressources multimédias, de créer des référentiels, des exercices variés, et de publier le contenu dans divers formats. Les éléments incluent le titre, les métadonnées, les objectifs du module, l'introduction, le contenu du module, la conclusion et les références générales.

Il est essentiel de noter que lors de la création des éléments fondamentaux, tels que les éléments de contenu détaillé et les exercices, il est possible de les réorganiser en fonction des objectifs pédagogiques établis. L'enseignant peut concevoir initialement la structure globale et, par la suite, ajuster chaque élément pour y intégrer le contenu.

2. Activités interactives

L'étude du roman *Les Misérables* constitue un exemple d'application d'*Opale* que nous avons effectué dans nos cours, mettant en avant :

- Une analyse approfondie des thèmes (rédemption, justice sociale, amour paternel).
- Une description interactive des personnages (Jean Valjean, Cosette, Fantine).
- Exercices auto-évaluation
- Un encadrement contextuel littéraire grâce à des outils numériques.

2.1. Activité d'apprentissage

Ces activités pédagogiques sont conçues pour transmettre des connaissances en répondant à des objectifs pédagogiques spécifiques. Les activités d'apprentissage sont organisées en deux types principaux :

a) *Grain de contenu* pour exposer et structurer l'information. Le grain est un fragment de cours, ou un feuillet. Il est une unité autonome et réutilisable qui expose et structure l'information. Il permet la rédaction et l'enrichissement du contenu expositif en incluant des ressources multimédias, des références et des liens. *On trouve le texte riche principalement dans les blocs d'intention (Information, Attention, Exemple*⁵... Un grain peut être rattaché à une activité d'apprentissage, un module, ou une division. Il est souvent utilisé pour présenter des contenus théoriques et expositifs de manière structurée et interactive, engageant ainsi les apprenants. Pour illustrer cette structure, la figure 2 (activités d'apprentissage⁶) propose un exemple concret de l'étude du roman *Les Misérables*, permettant une meilleure compréhension de son fonctionnement.

Exemple de grain (fragment) portant sur Le portrait de Cosette :

Cosette était maigre et blême ; elle avait près de huit ans, on lui en eût donné à peine six. Ses grands yeux enfoncés dans une sorte d'ombre profonde étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle. Ses mains étaient perdues d'engelures. Le feu qui l'éclairait en ce moment faisait saillir les angles de ses os et rendait sa maigreur affreusement visible. Comme elle grelottait toujours, elle avait pris l'habitude de serrer ses deux genoux l'un contre l'autre. Tout son vêtement n'était qu'un haillon qui eut fait pitié l'été et faisait horreur l'hiver. Elle n'avait sur elle que de la toile trouée ; pas un chiffon de laine. On voyait sa peau çà et là, et l'on y distinguait partout des taches bleues ou noires qui indiquaient les endroits où la Thénardier l'avait touchée. Ses jambes étaient nues et grêles. Le creux de ses clavicules était à faire pleurer. Toute la personne de cette enfant, son allure, son attitude, le son de sa voix, ses intervalles entre un mot et l'autre, son regard, son silence, son moindre geste, exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte.

⁵ <https://doc.scenari.software/Opale@4/reference/fr/#presModeleOpale> [consulté le 10 septembre 2022].

⁶ Figure 2 : https://drive.google.com/file/d/1nbdPzBsgLXiCmEC3sfWKv-g6qnYByRZF/view?usp=drive_link

Le portrait de Cosette est un exemple puissant qui aide les apprenants à mieux la comprendre grâce à sa description vivante. Les détails sur son apparence physique, tels que sa maigreur, et ses yeux éteints, mettent en évidence la misère et la souffrance qu'elle subit.

b) Les *Exercices rédactionnels* sont des exercices rédactionnels pour des activités pratiques de type « mise en contexte - question – solution », similaires aux travaux dirigés. Ils permettent d'introduire alternativement des mises en contexte et des questions, facilitant ainsi l'introduction d'un exercice en classe ou d'un devoir à rendre. Voici un exemple concret d'un exercice en *Littérature française du XIX^e siècle*. Cet exercice vise à approfondir la compréhension de l'évaluation en littérature, en mettant l'accent sur l'analyse du roman *Les Misérables* de Victor Hugo (voir Figure 3 : Exercice rédactionnel⁷).

Exemple sur un exercice rédactionnel :

- Titre Accroche : Évaluer les connaissances sur le roman *Les Misérables*.
- Question : Résumez en quelques phrases l'intrigue principale du roman *Les Misérables*. Rédigez une brève analyse sur le personnage de Jean Valjean, en décrivant ses traits de caractère, son parcours et son évolution tout au long de l'histoire.
- Indice : La réponse attendue devrait inclure l'histoire de Jean Valjean, un ancien bagnard qui tente de se réintégrer dans la société après avoir rencontré Fantine et promis de prendre soin de sa fille Cosette. L'intrigue se déroule dans le contexte de la révolution de 1832 à Paris, mettant en lumière des thèmes comme la justice sociale, la rédemption et l'amour.
- Solution : Les réponses à cet exercice rédactionnel peuvent varier selon la formulation et l'étendue du résumé fourni par l'apprenant. Il est essentiel de prendre en compte les idées clés de l'intrigue

⁷ Figure 3 :

https://drive.google.com/file/d/1hARXkvSeOj8Opc7l_tBPRRx7p--FSvQ0/view?usp=drive_link

principale du roman pour évaluer la compréhension et la connaissance de l'apprenant.

Ces exercices rédigés devraient avoir une réponse plus longue et détaillée de la part des apprenants, permettant d'évaluer leur compréhension du roman *Les Misérables* et leur capacité à analyser, réfléchir et exprimer leurs idées par écrit.

Grâce à *Opale*, nous offrons aux étudiants en *Littérature française du XIX^e siècle*, une expérience interactive et captivante pour développer leurs compétences d'évaluation. L'exercice rédactionnel proposé avec la plateforme *Opale* représente une ressource pédagogique flexible et interactive, adaptée aux activités pratiques de type « mise en contexte - question – solution ». Ses fonctionnalités offrent une structure claire pour les travaux dirigés, alternant intelligemment entre des mises en contexte et des questions ciblées. La modularité de cet exercice permet une personnalisation selon les besoins pédagogiques, offrant aux enseignants un outil puissant pour guider les apprenants dans leur compréhension et leur analyse. Cette approche, illustrée ici par un exemple en littérature, démontre l'efficacité d'*Opale* dans la création d'expériences d'apprentissage engageantes, favorisant le développement des compétences d'évaluation des étudiants.

2.2. Activité d'auto-évaluation

Les exercices auto-évalués se présentent comme des activités d'évaluation permettant à l'apprenant de répondre à des questions ou de réaliser des tâches spécifiques de manière autonome. Souvent sous forme de questionnaire, avec des choix de réponses prédéfinis (QCU/QCM) ou des tâches à compléter (texte à trous, ordonnancement de mots, etc.), ces exercices offrent à l'apprenant la possibilité de soumettre ses réponses et d'obtenir instantanément un retour ou un score basé sur ses réponses. Ils permettent à l'apprenant de s'auto-évaluer, évaluer sa compréhension et ses connaissances, et compléter le processus d'assimilation des contenus pédagogiques. La Figure 4, Exercices d'auto-évaluation⁸, illustre la manière dont ces exercices sont préparés par l'enseignant, mettant en évidence la

⁸ Figure 4 :

https://drive.google.com/file/d/1ab9nQyri-vgqJPX_thBRjaROsoME86WK/view?usp=drive_link

planification et la structuration soigneuses nécessaires pour garantir que les apprenants puissent bénéficier d'une évaluation efficace et pertinente.

Cette activité d'auto-évaluation est conçue pour permettre aux apprenants de tester leurs connaissances de manière interactive et de vérifier leur compréhension des concepts abordés dans le module. C'est une méthode précieuse pour favoriser l'auto-apprentissage et l'évaluation formative. L'exemple suivant sur l'auto-évaluation permet aux étudiants d'approfondir leur compréhension sur événements chronologiques du roman tout en favorisant l'engagement actif et la discussion collaborative (voir la figure 5, Auto-Évaluation - Événements chronologiques dans *Les Misérables*⁹).

Titre accroche : Ordonnancement des mots.

Consigne : Ordonner les événements clés dans l'ordre chronologique. Placez les événements suivants du roman *Les Misérables* dans l'ordre chronologique, du premier événement au dernier.

Mots :

- La rencontre de Jean Valjean et Fantine ;
- La transformation de Jean Valjean en Monsieur Madeleine ;
- La révolte des barricades à Paris ;
- La fuite de Jean Valjean et Cosette à Paris ;
- L'arrestation de Jean Valjean ;
- La libération de Jean Valjean par l'évêque Myriel ;

Explication : Voici l'ordre chronologique des événements du roman *Les Misérables* :

- La libération de Jean Valjean par l'évêque Myriel ;
- La transformation de Jean Valjean en Monsieur Madeleine ;
- La rencontre de Jean Valjean et Fantine ;
- Arrestation de Jean Valjean ;
- La fuite de Jean Valjean et Cosette à Paris ;
- La révolte des barricades à Paris.

⁹ Figure 5 :

https://drive.google.com/file/d/1Xt0PhqOcLSZTLbSsRUQ_EwP1g_EsbGLm/view?usp=drive_link

À travers de telles activités d'auto-évaluation, les étudiants ont l'occasion de structurer les événements clés du récit dans l'ordre chronologique, approfondissant ainsi leur compréhension de l'intrigue. Dès que l'apprenant termine l'exercice d'auto-évaluation, il peut accéder aux solutions des exercices, comme illustré dans la Figure 6, Auto-évaluation : solution d'exercice¹⁰. Voici les données de cet exercice d'auto-évaluation :

Exercice : Identité de Jean Valjean ;

Énoncé : Après sa libération de prison, Jean Valjean décide de changer d'identité pour reconstruire sa vie. Quelle est l'identité qu'il adopte pour échapper à son passé ?

Choix possibles : Javert, Cosette, Monsieur Madeleine, Marius Pontmercy ;

Réponse attendue : Monsieur Madeleine ;

Explication : Après avoir été libéré du bagne, Jean Valjean adopte le nom de Monsieur Madeleine pour se reconstruire une vie respectable. Sous cette nouvelle identité, il devient un industriel prospère et le maire de Montreuil-sur-Mer, consacrant sa vie à aider les autres et à lutter contre l'injustice sociale. Ce choix permet à Jean Valjean de quitter son passé de forçat et de devenir un membre respecté de la société, tout en poursuivant son objectif de rédemption et de bienfaisance.

Dans cet exemple sur l'identité de Jean Valjean, le résultat est marqué en rouge indiquant que la réponse est incorrecte. L'apprenant a la possibilité de s'exercer plusieurs fois, ce qui facilite la mémorisation du contenu préparé par l'enseignant.

2.3. Activité de média enrichi

L'activité de média enrichi constitue une approche méthodique visant à structurer et à embellir des ressources audiovisuelles et sonores destinées à être diffusées sur le web. Son objectif essentiel est d'offrir une expérience d'apprentissage multimédia immersive et enrichissante pour les apprenants. Cette activité innovante se distingue par une alternance habile

¹⁰ Figure 6 :

https://drive.google.com/file/d/1KZOMxEGsEto1H8vfkAS9gCcBFIXGjTzE/view?usp=drive_link

entre des segments expositifs et des exercices interactifs, visant à maintenir l'attention et à stimuler activement l'apprenant.

Le cœur de cette activité réside dans la présentation de connaissances à travers des ressources multimédias engageantes. En combinant des éléments expositifs avec des exercices interactifs, l'activité de média enrichi favorise un apprentissage dynamique et une compréhension approfondie des sujets abordés. Cette approche pédagogique repose sur la conviction que l'utilisation de ressources multimédias bien structurées peut considérablement améliorer l'efficacité de l'enseignement et accroître l'engagement des apprenants.

Pour intégrer ces ressources multimédias, l'éditeur *Opale* s'avère être un outil indispensable. Il permet de créer des éléments spécifiques tels qu'*Image* et *Vidéo*, et offre la possibilité d'insérer les fichiers multimédias correspondants dans ces éléments. Cette activité vise à structurer et à intégrer des ressources audiovisuelles pour enrichir l'apprentissage. Par exemple, le fichier multimédia illustré dans la figure 7, Itinéraire de Jean Valjean¹¹, fournit aux apprenants une visualisation sur l'itinéraire de Jean Valjean, enrichissant ainsi leur compréhension du personnage. Cette carte interactive permet aux étudiants de suivre les déplacements du personnage, renforçant leur compréhension de son évolution narrative. Nous avons créé cette carte à partir des éléments sur l'itinéraire de Jean Valjean dans le roman *Les Misérables* de Victor Hugo :

Itinéraire de Jean Valjean :

- Bagne de Toulon : Jean Valjean est libéré après 19 ans de prison pour avoir volé du pain pour nourrir les enfants de sa sœur et pour plusieurs tentatives d'évasion ;
- Digne : Après sa libération, il se rend à Digne, où il est rejeté par les aubergistes en raison de son passeport jaune, qui le marque comme ancien condamné. Il est finalement accueilli par l'évêque Myriel, qui lui offre un abri et le pousse à se réformer ;

¹¹ Figure 7 :

https://drive.google.com/file/d/1RbShft7MKP11Clud1yHGdZ6aKE1mUFhC/view?usp=drive_link

- Montreuil-sur-Mer : Valjean devient riche sous le nom de Monsieur Madeleine et est élu maire de Montreuil-sur-Mer. Il y sauve un homme nommé Fauchelevent d'un accident ;
- Montfermeil : Valjean se rend à Montfermeil pour récupérer Cosette, la fille de Fantine, qu'il avait promis de sauver. Il constate le mauvais traitement que subit Cosette chez les Thénardiens et décide de l'emmener avec lui ;
- Paris : Valjean et Cosette s'installent à Paris, où ils vivent dans la maison Gorbeau. Cependant, Javert découvre leur présence et Valjean doit fuir avec Cosette ;
- Petit-Picpus : Avec l'aide de Fauchelevent, Valjean et Cosette trouvent refuge dans le couvent de Petit-Picpus, où Valjean devient jardinier et Cosette élève ;
- Rue de l'Ouest (Rue d'Assas) : Plus tard, Valjean et Cosette déménagent dans la Rue de l'Ouest (aujourd'hui Rue d'Assas), où Marius Pontmercy les observe et tombe amoureux de Cosette.

Ce parcours reflète la transformation de Valjean d'un ancien prisonnier à un homme respectable et charitable. Cette flexibilité permet aux enseignants de structurer de manière précise les différents éléments multimédias et de les placer stratégiquement dans les parties pertinentes d'un module, assurant ainsi une présentation cohérente et pertinente.

Cette activité permet de structurer et d'enrichir des ressources audiovisuelles et sonores pour leur diffusion sur le web. Elle vise à offrir une expérience multimédia riche à l'apprenant. L'activité média enrichi alterne des segments expositifs et des exercices interactifs pour stimuler l'attention de l'apprenant. Elle permet de présenter des connaissances à travers des ressources multimédias engageantes, favorisant ainsi l'apprentissage et la compréhension.

2.4. Les publications et partage

Un module élaboré avec *Opale* peut être diffusé à tout moment sur différents supports, tels que le papier, les diaporamas, et surtout sur les ordinateurs, tablettes et téléphones portables via les réseaux. Pour ce faire, il est nécessaire de créer au préalable un support de publication.

Plusieurs options de supports sont disponibles en fonction du format souhaité pour le document final :

- Support Web : Permet de lier un item *Module*, de le configurer, et de le générer sous la forme d'un site web (éventuellement au format SCORM). *Aurora* est le nom de l'habillage graphique standard d'*Opale* (Voir Figure 8, Publication Web¹²).
- Support Papier. Il permet de lier un item *Module*, de le configurer, et de le générer sous la forme d'un document imprimable, soit directement au format PDF, soit au format *Open Document (odt*, pour permettre des modifications de mise en page si nécessaire). *Aurora* est le nom de l'habillage graphique standard d'*Opale*.
- Support Diaporama. Il permet de lier un item *Module*, de le configurer et de le générer sous la forme d'un diaporama *HTML* (où chaque diapositive correspond à une balise pédagogique). *Aurora* est le nom de l'habillage graphique standard d'*Opale*.

3. Évaluation et Amélioration

L'intégration de la scénarisation pédagogique à l'Université de Prishtina, a constitué une avancée significative dans l'enseignement en général et dans le cas de notre étude de la *Littérature française du XIX^e siècle*. Pour évaluer l'impact de la scénarisation pédagogique sur la compréhension du roman *Les Misérables*, un questionnaire de satisfaction a été administré aux étudiants. Ce questionnaire visait à recueillir leurs réactions et leurs perceptions sur l'efficacité de cette approche pédagogique. Les questions posées incluaient :

¹² Figure 8 :

https://drive.google.com/file/d/1WDmFt73NSwdnG-OL1U7yS7WZCr6d1mXn/view?usp=drive_link

- Avez-vous mieux compris les thèmes principaux des *Misérables*, tels que la rédemption, la justice sociale et l'amour, grâce à cette approche ?
- Comment les scénarios interactifs ont-ils amélioré votre compréhension des personnages clés comme Jean Valjean, Cosette et Fantine ?
- Quelle est votre satisfaction générale concernant l'utilisation de *Scenari Opale* pour étudier *Les Misérables* ?

Ces questions permettent d'évaluer comment la scénarisation pédagogique a influencé la compréhension des éléments clés du roman et l'engagement des étudiants.

Les résultats de l'évaluation des connaissances des étudiants après l'utilisation de scénarios interactifs sont prometteurs, montrant une amélioration notable dans la compréhension du roman *Les Misérables*.

3.1. Principales Observations

- Amélioration de la compréhension : les résultats montrent que 85 % des étudiants ont amélioré significativement leur compréhension du roman *Les Misérables*. Cela suggère que la scénarisation pédagogique, mise en œuvre grâce à *Scenari Opale*, a atteint ses objectifs en termes d'amélioration de la compréhension des thèmes et personnages du roman.
- Sans amélioration apparente : bien que la majorité des étudiants ait retenu une amélioration au moyen de cette approche pédagogique, 15 % n'ont pas perçu d'amélioration notable. Il serait utile d'explorer plus en profondeur les raisons de cette absence d'amélioration pour adapter les futurs scénarios pédagogiques en conséquence.

Ces résultats positifs démontrent que la scénarisation pédagogique utilisant *Scenari Opale* à l'Université de Prishtina a un impact significatif sur la compréhension du roman *Les Misérables* par les étudiants. Cependant, une analyse approfondie des facteurs contribuant à l'absence d'amélioration chez certains étudiants pourrait guider les ajustements

nécessaires pour maximiser l'efficacité de ces approches pédagogiques novatrices. Ces modèles pédagogiques offrent des opportunités pour une approche plus interactive et immersive de l'apprentissage, tout en nécessitant un engagement continu des enseignants et des institutions pour assurer leur efficacité.

À titre d'exemple, dans l'analyse d'une œuvre majeure comme *Les Misérables* de Victor Hugo, l'utilisation de scénarios interactifs a permis aux étudiants de s'immerger dans l'univers du livre. Ils ont ainsi pu interagir avec les personnages, explorer les contextes historiques et culturels, ce qui a enrichi leur compréhension de l'œuvre. Cette approche de la scénarisation pédagogique, appliquée à l'enseignement de la *Littérature française du XIXème siècle*, a démontré un impact significatif tant du côté des enseignants que des étudiants.

3.2. Impact sur les enseignants

- Amélioration de l'enseignement : La scénarisation pédagogique a permis d'améliorer l'enseignement des aspects spécifiques de la *Littérature française du XIXème siècle* tels que l'analyse de textes, la contextualisation historique, les mouvements littéraires en structurant les cours de manière efficace. Cette approche a eu un impact significatif sur les enseignants de littérature française du département de français, les encourageant à adopter des méthodes pédagogiques plus interactives et à diversifier leurs approches d'enseignement.

- Adoption de méthodes interactives : Les enseignants sont encouragés à adopter des méthodes d'enseignement plus interactives, principalement grâce à des initiatives telles que celles menées par des institutions éducatives comme l'Université « Hasan Prishtina » de Prishtina. Ces initiatives incluent des formations spécifiques sur l'intégration du numérique et la scénarisation pédagogique, ce qui marque une transition des approches traditionnelles vers des pratiques d'enseignement plus dynamiques et participatives.

- Diversification des approches : La scénarisation pédagogique encourage la diversification des approches pédagogiques. Elle offre des outils permettant de présenter la littérature de manière créative, incitant à

l'utilisation de divers médias et activités (texte, son, image, vidéo) pour captiver l'attention des étudiants.

- Engagement personnel renforcé : L'intégration de scénarios pédagogiques a permis aux enseignants du département de français de s'investir davantage dans la conception de cours personnalisés, adaptés aux besoins spécifiques de leurs étudiants.

Voici un questionnaire distribué aux enseignants de littérature française du département, conçu pour évaluer l'impact de la scénarisation pédagogique :

- Quels sont les avantages que vous percevez dans l'utilisation de la scénarisation pédagogique dans votre enseignement ?
- Comment la scénarisation a-t-elle modifié votre approche pédagogique ?
- Quels défis avez-vous rencontrés lors de l'intégration de la scénarisation pédagogique dans votre enseignement ?
- Comment pensez-vous que la scénarisation pédagogique influence l'engagement des étudiants ?
- Quelles améliorations souhaiteriez-vous voir dans les pratiques éducatives numériques à l'avenir ?

3.3. Impact sur les étudiants

- Expérience d'apprentissage captivante : la scénarisation pédagogique a offert aux étudiants une expérience d'apprentissage plus captivante. Les scénarios pédagogiques incluent des éléments interactifs qui encouragent la participation active des étudiants (auto-évaluation). La nature interactive des scénarios a encouragé une participation active, impliquant ainsi davantage les étudiants dans le processus d'apprentissage.

- Éveil de la curiosité : la diversification des approches et l'utilisation de supports multimédias ont suscité la curiosité des étudiants. Les scénarios ont rendu la littérature plus accessible, dynamique et pertinente, favorisant ainsi un intérêt plus profond pour le sujet.

- Adaptation aux préférences individuelles : la scénarisation pédagogique a favorisé une adaptabilité aux préférences d'apprentissage de chaque apprenant. Les étudiants qui préfèrent apprendre par des images, des vidéos, et des graphiques peuvent bénéficier de scénarios incluant ces éléments visuels pour expliquer des concepts complexes. Pour les étudiants qui apprennent mieux par l'écoute, les scénarios peuvent inclure des podcasts, des enregistrements audios, ou des discussions en ligne pour transmettre les informations. En utilisant des approches variées, les scénarios ont pu mieux répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage spécifiques de chaque apprenant.

L'impact positif observé sur les enseignants et les étudiants suite à l'intégration de la scénarisation pédagogique en *Littérature française du XIX^e siècle* met en évidence l'importance d'une éducation innovante et adaptée aux besoins actuels. Cependant, ces changements ont nécessité des efforts continus pour surmonter les défis socio-économiques et garantir une transition réussie vers des pratiques éducatives numériques.

Conclusion

L'intégration de la scénarisation pédagogique, notamment à travers l'utilisation de l'outil *Opale*, s'est avérée être un levier fondamental pour améliorer significativement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université de Prishtina, en particulier dans l'étude du roman *Les Misérables*. L'intégration astucieuse de supports numériques dans l'enseignement de la *Littérature française du XIX^e siècle* a dépassé les méthodes traditionnelles, offrant aux étudiants une expérience éducative immersive et riche en ressources. Cet article a mis en lumière l'importance de la transition vers un enseignement interactif et numérique dans un monde en constante évolution, tout en soulignant les opportunités que la scénarisation pédagogique offre aux enseignants et aux étudiants francophones.

L'impact bénéfique de cette approche se manifeste par un enrichissement de l'expérience d'apprentissage, où l'interaction avec des scénarios pédagogiques et des ressources numériques a su stimuler la curiosité, encourager l'exploration et approfondir la compréhension des

thématiques et des personnages de *Les Misérables*. Les plateformes en ligne permettent également une accessibilité accrue à des analyses approfondies, des enregistrements audios et des ressources multimédias, complétant ainsi les cours magistraux de manière novatrice.

Dans le cadre de l'enseignement supérieur à l'ère numérique, la scénarisation pédagogique et l'outil Opale s'avèrent être des atouts indispensables, répondant de manière agile aux défis éducatifs du XXI^e siècle. Ces innovations offrent une flexibilité et une pertinence allant au-delà des frontières traditionnelles de l'éducation, ouvrant de nouvelles perspectives et créant un paysage éducatif dynamique.

Cependant, il est impératif de rappeler que le succès de ces avancées technologiques dépend fondamentalement de l'engagement soutenu des enseignants. L'intégration effective de la scénarisation pédagogique requiert une approche proactive, une adaptabilité constante et une volonté d'innover continuellement afin de maximiser les avantages de ces outils au service de l'apprentissage. En adoptant pleinement ces méthodes novatrices, l'enseignement supérieur peut non seulement s'ajuster aux exigences changeantes, mais également façonner un avenir éducatif qui inspire, motive et prépare les étudiants à relever les défis complexes de notre époque.

Bibliographie

Bachimont, B. et al. 2002. *Le procédé SCENARI : Une chaîne éditoriale pour la production de supports numériques de formation*, Bruno Bachimont, Isabelle Cailleau, Stéphane Crozat, Manuel Majada, Sylvain Spinelli, TICE'02.

Bachimont, B., Crozat. 2007. *Instrumentation numérique des documents : pour une séparation fonds/forme*, Bruno Bachimont, Stéphane Crozat, *Revue I3*, vol 4, n° 1, p. 95-104. [En ligne] : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001017.html, [consulté le 8 novembre 2022].

Bachimont, B. 2007. *Ingénierie des connaissances et des contenus*. Lavoisier.

Bibeau, R. 2005. « *Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration* ». [En ligne] : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm> [consulté le 10 décembre 2021].

Cohen, 2012. *Utilisation de la chaîne éditoriale Scenari pour un cours de statistique*, *Revue Statistique et Enseignement*, vol. 3. 1.

Crozat, S. 2007. *Scenari La chaîne éditoriale libre, Structurer et publier textes, images et son*, Groupe Eyrolles.

Garry, R.-P., Karsenti, T., Benziâne, A., Baudot, F. 2008. *Former les enseignants du XXI^e dans toute la francophonie*, Université de Clermont 2 : Presses Universitaires Blaise Pascal. [En ligne] : <https://www.rifeff.org/publications.php> [consulté le 20 novembre 2022].

Gashi-Berisha, V., Kamberi, N. 2019. *La méthodologie de l'enseignement de la littérature avec le numérique*, *XLinguae*, Volume 12, Issue 1XL, Janvier, p. 145-160.

Gautier, J. 2009. *Vers une culture numérique lettrée*, *Médiadoc*, n° 2, FADBEN, p. 32.

Kozarenko, M. O. 2018. *Le numérique en classe de FLE : comment agir pour amener nos apprenants à réfléchir ?* *XLinguae*, Volume 11 Issue 1XL, p.230-251.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





La motivation pour le français à l'université en Europe : étude de cas à Valence, Espagne

Patricia Lopez Garcia

Universitat de València, Espagne

Patricia.lopez-garcia@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-8790-770X>

Reçu le 30-07-2024 / Évalué le 10-09-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

Les rapports des institutions européennes mettent en avant l'importance des langues étrangères dans l'éducation obligatoire, les considérant comme indispensables. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) de son côté, souligne qu'il est impératif d'exiger des compétences de haut niveau pour une insertion professionnelle réussie. Cependant, aucun de ces rapports se réfère à l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur. Les institutions françaises ont lancé une campagne de promotion du français, destinée aux parents et directeurs d'établissements, en avançant 17 arguments pour apprendre cette langue. Une étude menée à l'Université de Valence (Espagne) auprès d'étudiants en philologie, traduction et tourisme cherche à évaluer si ces arguments sont valides pour un public universitaire, en les analysant en fonction de trois notions — motivation intrinsèque (plaisir d'apprendre), orientation intégrative (immersion culturelle) et orientation instrumentale (avantages pratiques). L'enquête auprès de 96 étudiants révèle des différences marquées entre les trois filières. Les étudiants en philologie privilégient la motivation intrinsèque (46,9 %), valorisant la richesse culturelle du français, tandis que les étudiants en traduction (56,9 %) et en tourisme (62,2 %) favorisent l'orientation instrumentale, percevant le français comme un atout professionnel.

Mots-clés : motivation intrinsèque, orientation intégrée, orientation instrumentale, langue française, université

Motivation for French at a University in Europe : A Case Study in Valencia, Spain

Abstract

Reports from European institutions highlight the importance of foreign languages in compulsory education, considering them to be indispensable. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), from their perspective, stresses that it is imperative to demand high-level skills for successful professional integration. However, none of these reports refer to the teaching of foreign languages in higher education. French institutions have launched a campaign to promote French to parents

and school heads, putting forward 17 arguments for learning the language. A study carried out at the University of Valencia among philology, translation and tourism students sought to assess whether these arguments would be valid for a university audience by analysing them in terms of three concepts: intrinsic motivation (pleasure in learning), integrative orientation (cultural immersion) and instrumental orientation (practical benefits). The survey of 96 students revealed marked differences between the three streams. Philology students favoured intrinsic motivation (46.9 %), valuing the cultural richness of French, while translation (56.9 %) and tourism (62.2 %) students favoured instrumental orientation, perceiving French as a professional asset.

Keywords: intrinsic motivation, integrated orientation, instrumental orientation, French language, university

Introduction

De nos jours, les enjeux sociolinguistiques et sociopolitiques sont tels que, dans l’imaginaire du citoyen européen, ne parler aujourd’hui qu’une seule langue autre que la sienne n’est plus d’actualité. Dans cet esprit, l’article 165, paragraphe 2, du traité sur le fonctionnement de l’Union européenne (traité FUE) souligne que l’action de l’Union vise « à développer la dimension européenne dans l’éducation, notamment par l’apprentissage et la diffusion des langues des États membres », tout en respectant pleinement la diversité culturelle et linguistique¹. En effet, l’Europe étant un continent d’une grande diversité linguistique (langues officielles, régionales, minoritaires), l’apprentissage des langues se voit ainsi reléguer le rôle d’assise du projet européen en soi. Les compétences requises pour pouvoir communiquer de façon optimale dans des contextes sociaux, professionnels, scientifiques et autres font partie des enjeux, non seulement éducatifs (l’Éducation pour tous) mais aussi des projets de développement aussi bien économiques que technologiques (politique d’attraction de talents internationaux). Pour ce faire, les politiques européennes se doivent d’encourager l’enseignement-apprentissage des langues non seulement moyennant des aides mais aussi des directives permettant un cadre homogène susceptible de faciliter la mobilité des nouveaux citoyens plurilingues en égalité de conditions.

Les différents rapports tels que *Eurydice* (rapport de 2023) se basant sur leurs propres données ainsi que sur celles des études de l’OCDE. *i.e.* Pisa et

¹ Article 165, paragraphe 1 du traité FUE

TALIS) et Eurostat nous offrent un horizon plutôt prometteur. Malgré le Brexit, un événement qui laissait présager un recul de la langue anglaise, celle-ci continue de conserver sa position dominante. En 2020 elle comptait avec plus de 90 % des élèves de l'Union Européenne l'ayant choisi comme première langue étrangère et ce, à au moins un niveau d'enseignement (c'est-à-dire primaire, premier cycle du secondaire ou deuxième cycle du secondaire). Dans 11 pays² (Eurydice, 2023 : 85) plus de 90 % des élèves continuent à l'apprendre à tous les niveaux d'enseignement. Ce constat n'étonne personne, l'effet de globalisation n'a cessé d'exercer son influence, bien plus marqué aujourd'hui grâce aux différents médias (plateformes audiovisuelles de type *Netflix*, *HBO* et autres, musicales comme *Spotify*, des réseaux sociaux comme *X*, *TikTok*, *Instagram*, etc.), ce qui a renforcé la présence de la langue anglaise dans la vie quotidienne des Européens et cela à tous les niveaux et dans toutes les tranches d'âge. Cependant, la langue française continue à se maintenir comme deuxième langue étrangère (sauf en Belgique, au Luxembourg, en Suisse dans les cantons où la première langue est l'allemand et en Roumanie où, dans ce contexte particulier elle occupe la première place). Si nous comparons les chiffres d'aujourd'hui avec ceux de 2013, le pourcentage d'étudiants de français arrive à se maintenir dans la plupart des pays de l'UE. Certains pays comme la Bulgarie, la Croatie, la Slovaquie, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Pologne, la Roumanie et la Suède ont même expérimenté une légère hausse du nombre d'élèves, l'Espagne et le Portugal étant les cas marqués du fait que la hausse a été supérieure à 5 %.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le rapports *European Commission / EACEA / Eurydice* de 2024 prend en compte l'espace Espace européen de l'Enseignement supérieur (EEES) constitué par 48 pays membres. Les données sur le nombre de diplômés par pays sont relativement accessibles, de même que celles concernant les mobilités liées au programme Erasmus. En revanche, aucune information n'est fournie sur l'apprentissage des langues chez les étudiants universitaires. L'absence de résultats liés aux langues étrangères des universitaires s'oppose à l'objectif de l'Union européenne cherchant à encourager l'apprentissage des langues

² France, Croatie, Italie, Chypre, Lettonie, Malte, Autriche, Pologne, Suède, Liechtenstein et Macédoine du Nord.

étrangères pour favoriser la diversité et contredit nettement les recommandations du rapport de l'OCDE de 2024 sur le besoin de renforcer encore plus les compétences en langues secondes.

1. La notion de motivation dans l'apprentissage des langues

La notion de motivation a été l'objet de différentes recherches, et cela dans tous les domaines. Cependant notre recherche se veut d'analyser la motivation ou les différentes orientations dans un contexte très particulier, celui du contexte d'enseignement universitaire. Legendre (1993 : 388) définit la motivation comme « l'ensemble de désir ou de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin ». Si nous voulons circonscrire l'effet de la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, la définition de Raby (2008 : 10) nous éclaire un peu plus.

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel (Raby, 2008 : 10).

Cette définition rejoint celle de Gardner (2007) qui expose que la motivation associée à l'apprentissage d'une seconde langue est un phénomène très complexe aux multiples facettes. En effet, selon l'auteur, celle-ci pourrait être déterminée par deux variables, l'attitude et l'orientation. L'attitude engloberait les représentations et les univers de croyance à l'égard de la langue comme objet d'apprentissage et l'orientation, quant à elle, serait plutôt subordonnée aux résultats, aux profits que pourrait nous offrir le fait d'apprendre une seconde langue.

Pour notre étude nous nous sommes fondée sur trois notions afin de pouvoir évaluer les processus de motivation et/ou d'orientation des trois groupes d'élèves de l'université de Valencia. La première est le concept de

motivation intrinsèque définie par Deci et Ryan (1985) et qui considère que la motivation intrinsèque se manifeste quand l'individu s'engage dans une activité pour la satisfaction personnelle, pour le plaisir, sans rien demander en retour. La deuxième notion est l'orientation intégrée, définie par Gardner et Lambert (1972), celle-ci est plus appropriée pour notre étude puisqu'elle se réfère à une motivation à apprendre une langue seconde dans le but de s'intégrer à la communauté de cette langue, de mieux comprendre sa culture, de mieux s'identifier socialement et culturellement. Finalement, la troisième notion est l'orientation instrumentale exposée par Gardner (1985) qui indique que l'apprentissage d'une langue seconde répond à une raison pratique, pragmatique, focalisée sur l'obtention d'un avantage.

2. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est l'analyse du type de motivation et /ou orientations qui pousseraient des élèves universitaires de l'Université de Valencia à choisir la langue française dans leurs cursus académiques. Nous avons sélectionné trois profils particuliers d'élèves ayant choisi d'inclure la langue française dans leur parcours académique. Notre objectif est de déterminer quels seraient les arguments susceptibles de persuader de futurs universitaires de considérer le français comme une langue indispensable dans leurs études. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de l'initiative « 17 bonnes raisons d'apprendre le français » de l'Ambassade de France en Nouvelle-Zélande et aux îles Cook, action adressée aux parents d'élèves et aux directeurs d'école de Nouvelle Zélande et reprise par plusieurs Alliances Françaises dans le monde.

Les dix-sept arguments en faveur de l'apprentissage du français incluent :

1. apprendre une seule langue ne suffit pas ;
2. le français est avec l'anglais, la seule langue parlée sur les 5 continents ;
3. le français, un atout pour la carrière professionnelle ;
4. la découverte d'un univers culturel incomparable ;
5. un avantage pour étudier en France ;

6. visiter Paris et la France ;
7. la langue des relations internationales ;
8. une ouverture sur le monde ;
9. une langue pour penser et débattre ;
10. la langue des lumières ;
11. le français est une langue agréable à apprendre ;
12. une langue pour apprendre d'autres langues ;
13. un enseignement de qualité ;
14. une langue créative ;
15. de multiples possibilités d'échanges ;
16. l'enseignement français à l'étranger, un dispositif unique au monde ;
17. promouvoir la diversité linguistique.

En réalité ces raisons sont très ethnocentrées car il s'agit de raisons « à la française » : elles mettent en valeur la langue française comme un produit pour attirer de possibles apprenants de FLE. Certaines d'entre elles pourraient effectivement séduire de futurs locuteurs francophones souhaitant apprendre la langue française et valoriser la maîtrise de cette langue comme un atout à intégrer dans leur CV. D'autres, en revanche, se rapprochent davantage de clichés susceptibles de faire sourire les passionnés de la langue française, tout en risquant de décourager les nouveaux adeptes de la langue de Molière. Nous les avons néanmoins conservées pour vérifier si elles pourraient captiver de jeunes universitaires et les induire à considérer le français comme un atout essentiel de leur avenir professionnel, qu'il s'agisse d'une décision personnelle ou d'une obligation académique.

3. Informants et méthodologie

Dans le cadre de cette étude, nous avons effectué une enquête auprès de trois cohortes d'étudiants³ de l'Université de Valencia, Espagne (année universitaire 2024-2025). L'enquête, sous forme de questionnaire, a été administrée via *Google Forms*, structurée en deux parties distinctes.

³ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

La première section présentait la liste préétablie des *17 bonnes raisons* ; la seconde partie comportait trois items supplémentaires visant à explorer les motivations individuelles des répondants. Ces derniers étaient invités à répondre à la question suivante : « Quelles sont les trois raisons personnelles qui vous ont incité à intégrer la langue française dans votre parcours académique ? ». Ces derniers items laissaient à l'étudiant une certaine liberté pour exprimer son véritable choix. L'anonymat a été préservé afin qu'ils soient libres de répondre à leur guise. Nous avons reçu un total de 1920 réponses (20 questions), réparties par trois groupes d'étudiants :

- 1) 32 étudiants du cursus de langues modernes et littératures, spécialité langue française (LML) ;
- 2) 34 étudiants du cursus de Traduction et médiation interlinguistique, ayant le français comme première ou deuxième langue (TMI) ;
- 3) 30 étudiants du cursus de Tourisme ayant le français comme deuxième langue étrangère (Tourisme).

Les étudiants devaient juger la pertinence de l'argument selon une échelle à 6 degrés (*Tout à fait d'accord, d'accord, Légèrement d'accord, légèrement en désaccord, pas vraiment d'accord, pas du tout d'accord*). Pour déterminer si les motivations et les orientations étaient semblables chez les trois types d'apprenants, nous avons opté pour une analyse en deux étapes. La première étape a consisté à regrouper les items du questionnaire, à savoir les 17 bonnes raisons d'apprendre le français en trois catégories : la motivation intrinsèque, l'orientation intégrée et l'orientation instrumentale. La seconde étape a porté sur le classement des réponses liées aux raisons personnelles pour les classer dans ces trois mêmes catégories. Cette démarche visait à déterminer si l'apprentissage du français repose sur des motivations et orientations communes aux trois groupes d'étudiants et de déterminer celles qui seraient plus spécifiques.

a. Motivation intrinsèque : Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985)

- Le français est une langue agréable à apprendre
- Une langue pour penser et débattre
- Une langue créative

- La langue des Lumières

b. Orientation intégrative : Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972)

- La découverte d'un univers culturel incomparable
- Une ouverture sur le monde
- Promouvoir la diversité linguistique

c. Orientation instrumentale : Gardner (1985)

- Apprendre une langue ne suffit pas,
- Le français est, avec l'anglais, la seule langue parlée sur les 5 continents
- Un atout pour la carrière professionnelle
- De multiples possibilités d'échanges
- Un avantage pour étudier en France
- Visiter Paris et la France
- La langue des relations internationales
- Une langue pour apprendre d'autres langues
- Un enseignement de qualité
- L'enseignement français à l'étranger, un dispositif unique au monde.

4. Présentations des résultats

Les réponses des étudiants au questionnaire permettront de mieux comprendre les arguments qui influencent leur décision d'étudier la langue française, qu'il s'agisse d'une motivation intrinsèque, d'une orientation intégrée, ou d'une orientation instrumentale. Lors de l'interprétation des résultats, nous avons été confrontés à une dispersion significative des réponses due à l'utilisation initiale d'une échelle de Likert à six degrés. Afin d'optimiser l'interprétation des données et de réduire la variabilité observée, nous avons procédé à une recodification des réponses, en regroupant les réponses sur une échelle à quatre degrés, permettant ainsi une consolidation des données et une réduction de la variabilité. Cette approche méthodologique vise à faciliter l'identification de tendances plus nettes en fonction des catégories mises en place, i.e. la motivation intrinsèque, l'orientation intégrée ou l'orientation instrumentale.

4.1. Motivation intrinsèque

L'analyse va porter sur toutes les réponses données aux raisons incluses dans cette catégorie.

4.1.1. Le français est une langue agréable à apprendre

Selon les réponses de nos étudiants, 48,95 % se considèrent bilingues (espagnol et catalan), 47,85 % considèrent la langue espagnole comme leur langue maternelle et 3,12 % ont comme langue maternelle l'anglais. Étant donné que 98,6 % des sujets soumis au questionnaire ont comme langue l'espagnol et le valencien/catalan, qui sont des langues géographiquement voisines, typologiquement proches et génétiquement apparentées au français, considérer la langue française comme une langue agréable à apprendre semble tout à fait logique. Certaines similitudes linguistiques facilitent l'apprentissage en permettant un repérage intuitif de structures et de vocabulaire de la part des apprenants sans oublier que la proximité géographique favorise les échanges culturels et linguistiques, ce qui renforce l'exposition et l'intérêt pour la langue française.

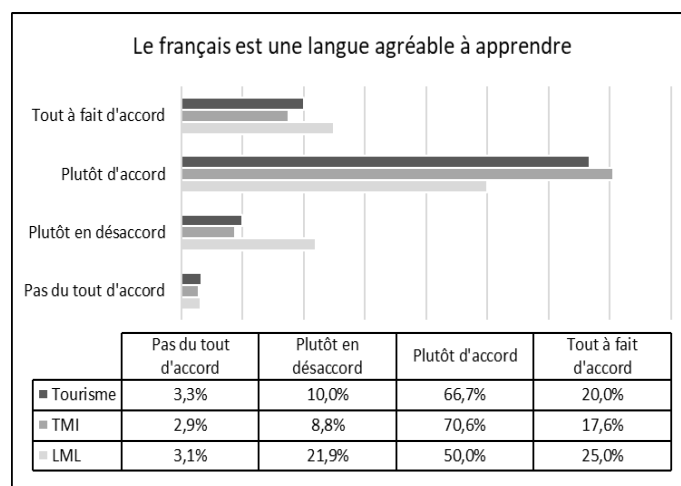


Tableau 1 : une langue agréable à apprendre

Les résultats sont catégoriques et ce, chez les trois types d'élèves, un peu plus accusé cependant chez les étudiants en traduction, tous considèrent sans équivoque que le français est une langue agréable à apprendre.

4.1.2. La langue française, une langue pour penser et débattre

Selon le *livre blanc de la Francophonie scientifique* (2021 : 36), l'anglais continue à occuper une position prépondérante dans le milieu universitaire, et cela même au sein des communautés de chercheurs francophones, du fait de son statut de lingua franca dans les domaines de la communication et des publications scientifiques. Aujourd'hui plusieurs institutions comme l'OIF, l'AUF et de nombreux enseignants-chercheurs d'universités francophones et autres essaient de contrebalancer cette prépondérance et suggèrent de développer et de promouvoir davantage les revues, colloques et autres plateformes de diffusion scientifique en langue française pour pouvoir disséminer plus facilement les investigations en français. En effet, la contradiction est telle que de nombreux travaux sont réalisés et rédigés en français, mais traduits par la suite en anglais pour optimiser leur visibilité et reconnaissance à l'échelle internationale. Cette observation met en lumière la nécessité de la part de la communauté scientifique d'explorer des stratégies visant à renforcer la valorisation de la langue française dans le champ scientifique, car la langue française, elle aussi, sert à penser et à débattre.

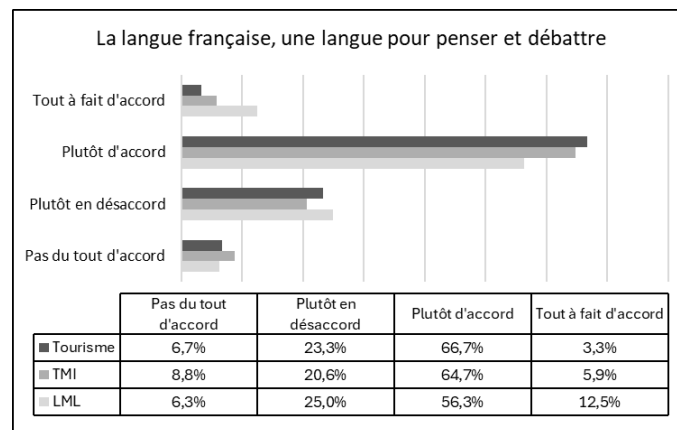


Tableau 2 : une langue pour penser et débattre

Les résultats sont clairs, ils montrent que les trois types d'étudiants et plus particulièrement ceux en formation de traduction et de tourisme, s'accordent à considérer le français est une langue pour penser et débattre. Ces pourcentages particulièrement élevés pourraient s'expliquer du fait que, dans le cadre de leur formation en traduction spécialisée, les futurs traducteurs sont amenés à traduire des textes scientifiques de tout genre,

tout comme les étudiants en tourisme sont en contact avec des publications spécialisées dans plusieurs domaines tels que l'économie, le droit ou la géographie afin d'améliorer leurs connaissances. Les deux groupes interagissent plus avec ce type de contenu que les étudiants en philologie, bien que ce soit dans des contextes et pour des objectifs différents.

4.1.3. La langue française, une langue créative

Selon le linguiste Claude Hagège, en répondant à Frédéric Martel qui dans *Le Point du 8 juillet*⁴, appelait les Français à « parler *english* », la langue française est une langue créative, avec le verlan des lycéens, la langue des cités, les innovations lexicales dans les blogs ou SMS. Les nouvelles entrées dans les dictionnaires, chaque année démontrent la bonne santé créative de la langue française. *Le Petit Robert* en 2024 a intégré environ 150 nouveaux mots, reflétant l'évolution de la société et des enjeux actuels qui les mettent à l'avant-garde de la créativité. Un aspect très illustratif dans l'enseignement du FLE est le domaine des phrases imagées, celles-ci témoignent d'un grand niveau d'ingéniosité qui marque toujours les apprenants de français.

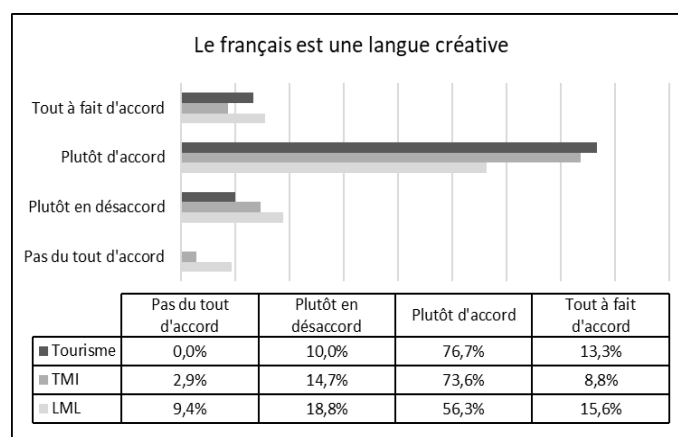


Tableau 3 : Une langue créative

Les résultats concernant le français comme langue créative sont assez surprenants, surtout pour ceux qui ont trait à ceux des étudiants de tourisme, où le pourcentage est supérieur à 90 %. Cette apparence de créativité découlerait peut-être de la façon dont elle est enseignée, fruit des méthodes communicatives et SGAV (Rivenc, Moget, De Man-De Vriendt,

⁴ https://www.lepoint.fr/culture/une-langue-creative-et-universelle-05-08-2010-1222241_3.php#11

De Vriendt, Renard, Wambach, 2003) qui mettent au centre des pratiques pédagogiques les valeurs de la langue parlée comme le rythme, l’intonation, la tension, le tempo et les pauses ainsi que les valeurs visuelles comme la mimique, les gestes et le contexte réel de l’acte communicatif. L’apprenant se retrouve au centre de l’activité et dirige, en quelque sorte, le chemin des actions remédiations linguistiques que devra lui proposer l’enseignant.

4.1.4. La langue française, langue des lumières

Comme l’explique Goubier, dans son article *Diffusion et pratique de la langue française dans l’Europe des Lumières* :

Il me semble que les ouvrages français faits sous le siècle de Louis XIV tant en prose qu’en vers, ont contribué autant qu’aucun autre événement, à donner à la langue dans laquelle ils sont écrits, un si grand cours, qu’elle partage avec la langue latine, la gloire d’être cette langue (Goubier, 2011 : 46).

En effet, à cette époque, la société européenne parlait français, c’était la langue de communication internationale, influencée par les grammairiens et les philosophes, avec un rôle majeur en tant que vecteur de la pensée encyclopédique, philosophique et diplomatique de l’époque.

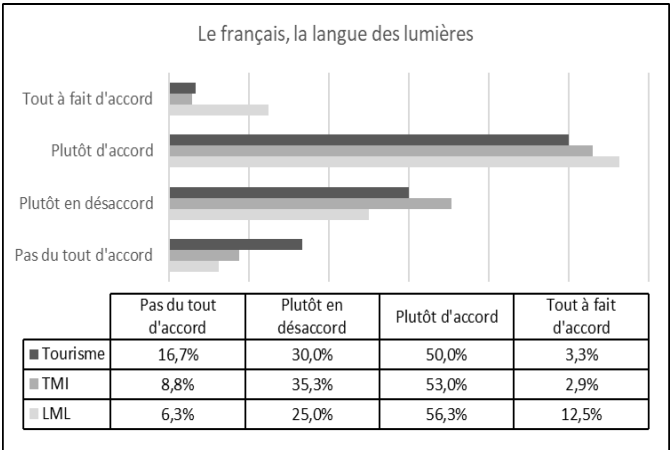


Tableau 4 : Langue des lumières

Les résultats des trois groupes d’étudiants affichent les mêmes tendances, la majorité sont plutôt d’accord pour accorder à la langue française, l’appellation de la langue des lumières. Cependant, par rapport aux raisons présentées *supra*, les pourcentages sont légèrement moins

élevés, surtout pour les étudiants de tourisme. Les programmes surchargés dans les cursus universitaires où les langues étrangères n'ont pas de poids prépondérant laissent de moins en moins de place à l'enseignement de la civilisation et des cultures française et francophone.

4.1.5. Conclusions motivation intrinsèque

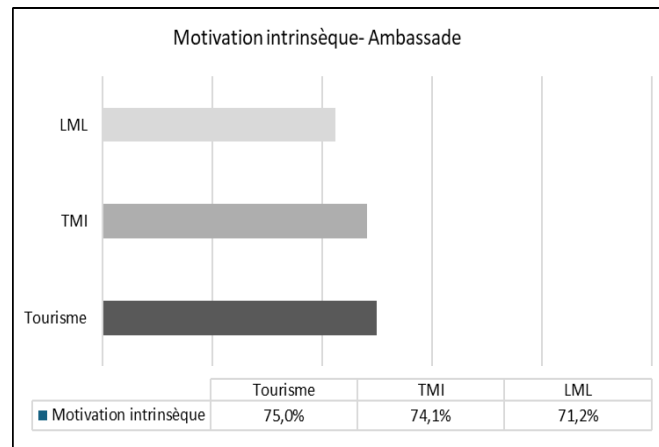


Tableau 5 : Conclusions motivation intrinsèque

Les pourcentages indiquent que la motivation intrinsèque est forte au sein des trois groupes, avec des valeurs comprises entre 71,2 % et 75,0 %. Les arguments de la campagne semblent avoir impressionné positivement les étudiants, ce qui pourrait suggérer que l'apprentissage du français est largement perçu comme enrichissant et plaisant, avec une légère supériorité pour les élèves de tourisme et de traduction. Bien que les élèves de philologie affichent un score légèrement plus bas (71,2 %), ce résultat reste élevé et ne remet pas fondamentalement en question leur intérêt pour le français, peut-être l'exigence de leurs études fait que les arguments n'intègrent pas tout à fait les vraies raisons qui les ont amenés à étudier en profondeur la langue et ses littératures.

4.2. Orientation intégrative

4.2.1. La découverte d'un univers culturel incomparable

Théoriquement, à chaque langue devrait correspondre un univers culturel, c'est ce qui découle de cette « bonne raison ». La difficulté est de déterminer à quoi correspondrait l'univers culturel mentionné par

l'Ambassade de France. En effet, comme l'affirme Donnat, la notion d'univers culturel est relative car les caractéristiques qui peuvent en conformer l'idée ne représentent jamais toutes les catégories d'une population donnée, ni même, dans de nombreux cas, la majorité d'entre elles. Généralement, elles représentent un profil sociodémographique déterminé, qui dans ce cas-là, serait homogène (2004 : 89). En conséquence, l'expression « La découverte d'un univers culturel incomparable » se révèle quelque peu réductrice. Elle suggère qu'il n'existe qu'un seul univers culturel lié à la langue française, ce qui remet en question l'étendue du territoire francophone et, *per ende*, la diversité des autres univers culturels qui le composent. À cette situation viennent se greffer les situations des pays d'aujourd'hui. Les différents flux migratoires introduisent leurs propres univers, ce qui convertit les pays d'accueil en d'authentiques mosaïques culturelles. Néanmoins, les cultures française et francophone continuent à faire partie de l'imaginaire de ceux qui ne parlent pas la langue de Molière, et ce, malgré la dominance du monde anglophone et bien qu'il soit souvent perçu à travers de certains clichés, il continue d'exercer une forte attraction, le résultat étant le nombre croissant d'apprenants de langue française.

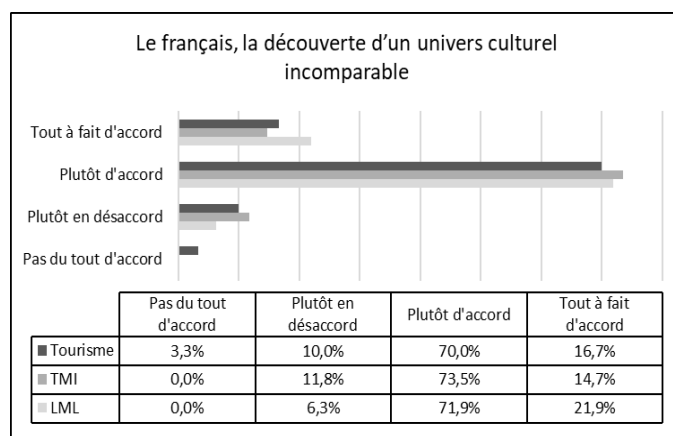


Tableau 6 : Découverte d'un univers culturel incomparable

Les résultats sont concluants, les étudiants accordent à la langue française la possibilité de découvrir un important univers culturel. Les scores les plus élevés sont attribués par les étudiants de philologie, suivis par ceux de traduction. La langue française continue à être un moyen d'exposer les étudiants à un large éventail de cultures et de traditions, élargissant ainsi

leurs horizons culturels. Les étudiants dans des domaines tels que la philologie et la traduction ont un accès à cet univers en raison de la nature de leurs études qui exigent souvent une compréhension approfondie des langues et des cultures. La traduction des textes du français vers d'autres langues et vice versa peut aussi en améliorer la compréhension. En ce qui concerne les étudiants de Tourisme, leur formation est plutôt orientée vers des compétences pratiques et spécifiques au secteur touristique, l'immersion culturelle étant moins sollicitée. Leur parcours académique privilégie la connaissance des destinations et des services plutôt que l'analyse des cultures sous-jacentes.

4.2.2. La langue française, une ouverture sur le monde

Nous pouvons associer la langue française comme une langue d'ouverture sur le monde du fait qu'elle est présente sur les 5 continents, avec un nombre croissant d'apprenants. Selon le *Rapport au Parlement sur la langue* de 2024⁵, le français serait la troisième langue la plus utilisée dans les affaires, la cinquième la plus parlée et finalement la deuxième pour ce qui est d'internet avec 180 millions d'internautes francophones. Pour ce qui est des chaînes télévisées, *France Télévisions*, l'entreprise publique de télévision en France, gère plusieurs chaînes publiques en français qui sont diffusées à l'international, les principales chaînes étant *France 24* dans 177 pays et *TV5 Monde*, chaîne francophone internationale créée en 1984. Maîtriser la langue française donne la possibilité de se confronter à d'autres façons de voir le monde et de le comprendre.

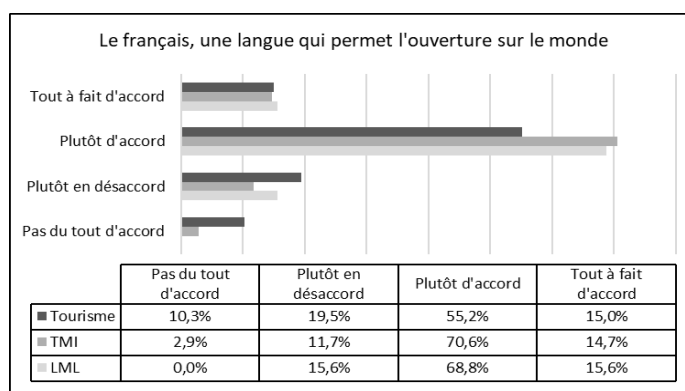


Tableau 7 : Langue qui permet l'ouverture sur le monde

⁵ <https://www.culture.gouv.fr/fr/Media/medias-creation-rapide/Rapport-Parlement-langue-francaise-2024-HD.pdf>

Les résultats sont convaincants, les étudiants reconnaissent que la maîtrise de la langue française leur permet d'avoir une autre vision du monde. Dans ce cas précis, ce sont les étudiants de traduction qui affichent les scores les plus élevés, suivis de très près par les étudiants de philologie. L'explication serait que les étudiants de traduction, en passant d'une langue à une autre, remarquent que le français encode de façon différente la réalité, ils sont souvent amenés à "déconstruire" une vision implicite pour la rendre explicite. Enfin, ils perçoivent une vision différente du monde parce que le français n'est pas seulement un outil de communication, mais aussi un miroir d'une manière unique de conceptualiser la réalité, façonnée par des siècles de culture et de pensée. Les étudiants de philologie l'appréhendent d'une façon différente de par leur contact avec les différentes manifestations linguistiques mais aussi littéraires et audiovisuelles. Finalement, les étudiants de tourisme, ayant comme première langue étrangère l'anglais, seraient donc moins réceptifs à cette vision du monde si particulière.

4.2.3. Promouvoir la diversité linguistique

Selon l'observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, le nombre de francophones est passé de 327 millions en 2023 à près de 343 millions en 2024. Elle est parlée sur les 5 continents. Cette répartition géographique en fait une langue qui côtoie des cultures variées et favorise la coexistence de multiples identités linguistiques. Certains programmes de l'OIF comme ELAN-Afrique⁶ sont mis en place pour promouvoir l'usage conjoint des langues autochtones et de la langue française afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne francophone ou aux Seychelles, entre autres. Cette vision de coexistence linguistique préserve l'usage du français dans certains territoires plurilingues. Il s'agit en grande partie de ménager la langue française face à l'avancée de la langue anglaise comme langue dominante mondiale tout en faisant la promotion de la diversité linguistique dans le monde.

⁶ <https://www.afd.fr/fr/carte-des-projets/programme-ecole-et-langue-nationale-en-afrique-elan-3>

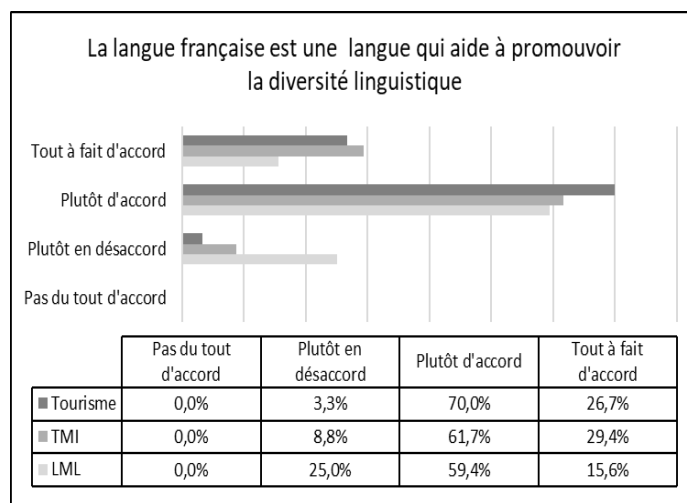


Tableau 8 : Promotion de la diversité linguistique

Les étudiants, indépendamment des filières, perçoivent d'une façon tranchée le français comme une langue qui aide à la promotion de la diversité linguistique. Les élèves de tourisme sont cependant les plus persuadés, ils voient la langue française d'un point de vue pragmatique, l'utilité étant qu'elle permet l'interaction dans un contexte touristique avec des publics non francophones. Les futurs traducteurs, quant à eux, valorisent la langue comme passerelle vers d'autres systèmes linguistiques. Par contre, les étudiants de philologie ont un point de vue, à l'évidence, plus mitigé, probablement en raison de leur meilleure connaissance de l'histoire, la langue française ayant été une langue dominante dans certains contextes.

4.2.4. Conclusions orientation intégrée

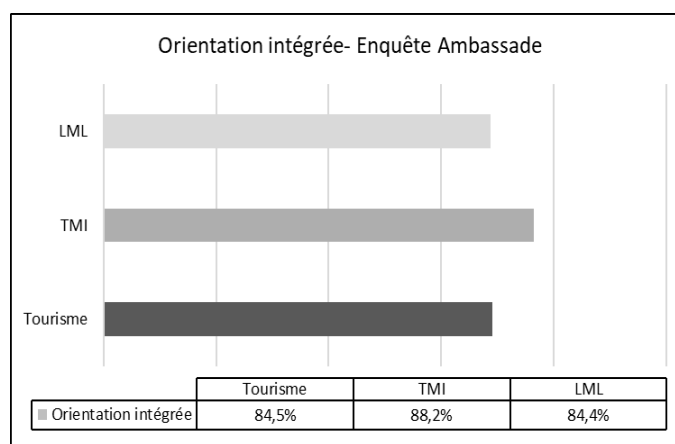


Tableau 9 : Conclusions orientation intégrée

Les résultats indiquent un niveau d'orientation intégrée comprise comme une forte identification personnelle très élevés avec des pourcentages compris entre 84,4 % et 88,2 %. Les élèves de traduction affichent le score le plus élevé certes mais suivi de très près par les deux autres groupes, ce qui indique qu'ils s'identifient fortement avec les arguments de la campagne d'une façon identitaire. Les résultats assez homogènes indiquent que les arguments ont capté l'attention des étudiants, ce qui traduit une promotion de ce côté-là assez réussie.

4.3. Orientation instrumentale

4.3.1. Apprendre une langue ne suffit pas, le français est, avec l'anglais, la seule langue parlée sur les 5 continents

Cette idée a été largement débattue parmi les États membres de l'Union Européenne. En effet, le Conseil européen des 15 et 16 mars 2002⁷, réuni à Barcelone, recommandait les États à soutenir des politiques éducatives visant l'amélioration de la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge. L'un des objectifs de la stratégie Europe 2020, visait d'une part à ce qu'au moins 40 % des jeunes de 30-34 ans possèdent un diplôme d'enseignement supérieur (objectif déjà atteint en 2018) et d'autre part habiliter les états à ce qu'ils puissent faciliter la reconnaissance des qualifications professionnelles et académiques, en mettant en œuvre des instruments capables d'assurer la transparence des diplômes et qualifications (ECTS, suppléments aux diplômes et aux certificats, CV européen). Cette validation des diplômes faciliterait non seulement la mobilité des jeunes diplômés mais aussi l'attraction des talents. Cependant cette volonté de changer de territoire pour améliorer un parcours professionnel implique *de facto* la nécessité de maîtriser une deuxième, voire une troisième langue étrangère, ce qui garantirait d'une certaine façon que les diplômés puissent concourir sur un pied d'égalité à de nouvelles fonctions et se différencier des autres candidats selon leurs langues étrangères choisies comme l'avait déjà mentionnée la Commission Européenne en 2007.

⁷ <https://www.consilium.europa.eu/media/20935/71026.pdf>

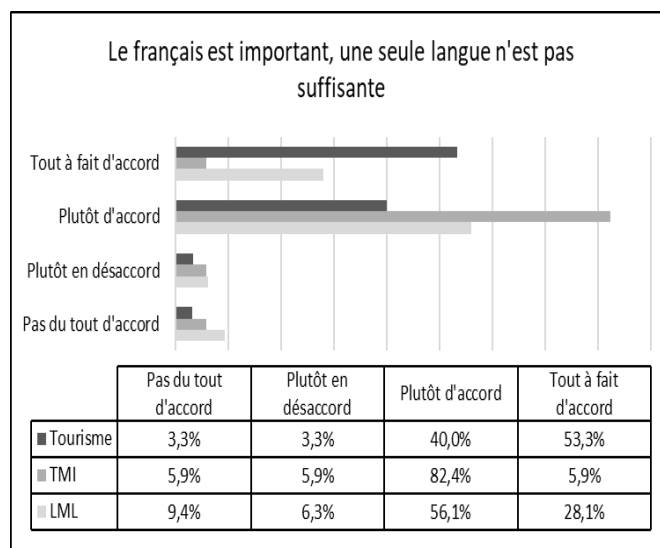


Tableau 10 : Une langue n'est pas suffisante

Les résultats sont catégoriques, les trois groupes d'étudiants sont conscients qu'aujourd'hui une seule langue étrangère ne suffit plus. Les élèves de tourisme semblent les plus convaincus avec un score de 93,3 dont 53,3 % d'entre eux sont « tout à fait d'accord. Pour cette filière, la maîtrise des langues étrangères est indispensable pour le secteur. Les élèves de traduction sont dans le même paradigme, ils ont besoin de plusieurs langues afin d'assurer leur futur, la langue française semble être une parmi d'autres, d'où un petit pourcentage de « tout à fait d'accord ». Finalement, les étudiants de philologie semblent être les plus dispersés. Ils semblent plutôt miser sur une maîtrise approfondie d'une seule langue, dans le cas présent le français, ce qui s'explique par leur choix de cursus universitaire.

4.3.2. Le français est, avec l'anglais, la seule langue parlée sur les 5 continents

Selon le rapport sur la langue française dans le monde de l'Organisation Internationale de la Francophonie de 2022⁸, la langue française ferait partie des cinq langues les plus parlées et serait la deuxième langue la plus apprise dans le monde avec plus de 50 millions d'apprenants. Si nous focalisons notre attention sur l'étendue du territoire européen, sur l'ensemble de la population en Europe 31,3 % des citoyens sont francophones. Si nous élargissons le territoire, 47, 2 % des locuteurs se trouvent en Afrique

⁸ <https://urls.fr/Zz95-n>

subsaharienne et l’océan Indien, 14,6 % en Afrique du Nord et proche orient, 6,6 % aux Amériques et Caraïbes et finalement avec un taux très résiduel 0,3 % en Asie et Océanie⁹. Il ne faut pas oublier non plus que la langue française est la seule langue officielle dans 13 pays¹⁰ faisant partie de l’Organisation de la Francophonie, coofficielle dans 16 autres pays¹¹. Finalement, sans statut officiel, elle demeure très présente dans 7 autres pays, où il est parlé par plus de 20 % de la population¹². Le label de langue internationale peut donc lui être attribué sans aucune ambiguïté.

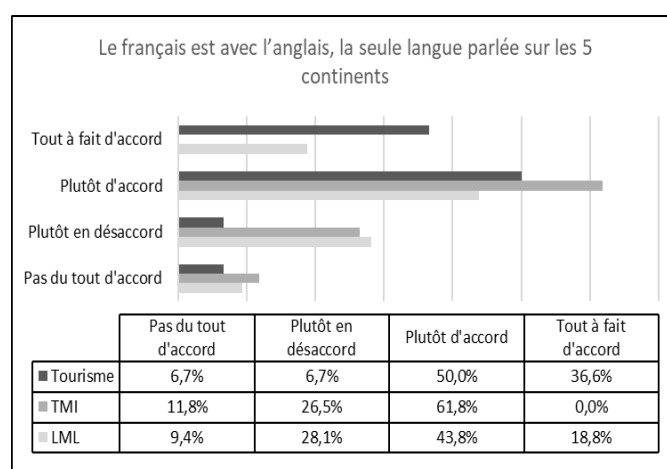


Tableau 11 : La seule parlée sur les 5 continents avec l’anglais

Les résultats sont assez divergents. Ils s’inscrivent dans un contexte où le français est effectivement présent sur les cinq continents (via la France, le Canada, les pays africains francophones, etc.), mais l’affirmation omet d’autres langues majeures (espagnol en Amérique latine, chinois en Asie, etc.). Les élèves de Tourisme, motivés par des besoins pratiques valident cette idée, car elle correspond à leur expérience dans un contexte très particulier. Cependant les étudiants des deux autres filières sont plus circonspects, avec des résultats beaucoup plus dispersés, car ils prennent en compte l’importance de la diversité linguistique qui ne se retrouve pas du tout respectée avec cet argument.

⁹ La langue Française dans le monde 2022, page 23.

¹⁰ France, Monaco, Bénin, Burkina Faso, République démocratique du Congo (RDC), Congo, Côte d’Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Niger, Sénégal et Togo.

¹¹ Belgique, Luxembourg, Suisse, Burundi, Cameroun, Comores, Djibouti, Guinée équatoriale, Madagascar, République centrafricaine, Rwanda, Seychelles, Tchad, Canada, Haïti et au Vanuatu

¹² Algérie, Maroc, Tunisie, Mauritanie, Liban, Maurice et en Andorre.

4.3.3. Le français est un atout pour la carrière professionnelle

Le nombre croissant d'apprenants de FLE pourrait répondre à une demande de plus en plus accrue de locuteurs linguistiquement qualifiés en langues étrangères pour une grande partie des secteurs professionnels et économiques, ce qui est flagrant pour les secteurs du tourisme et de la traduction. Ce constat coïncide avec les conclusions du rapport de l'OCDE de 2024¹³ sur les compétences nécessaires aux futurs professionnels, notamment la capacité à communiquer efficacement, habileté linguistique directement liée au niveau de maîtrise des différentes langues dans des contextes concrets. Même dans un milieu où les technologies de TA (traduction automatisée) sont disponibles, dans certaines entreprises, la communication directe reste encore le moyen le plus utilisé pour communiquer. Le recours aux technologies telles que la traduction automatique ou l'intelligence artificielle ne peut ou ne devrait se faire sans maîtrise de compétences « internes » des individus, comme la compréhension culturelle, l'adaptabilité et la fluidité linguistique, compétences essentielles pour faciliter et contextualiser les échanges avec leurs interlocuteurs. Maîtriser une langue relativement inhabituelle donnerait à la personne un avantage supplémentaire, comparable à celui d'une spécialisation rare dans un domaine de pointe (ibid. : 8).

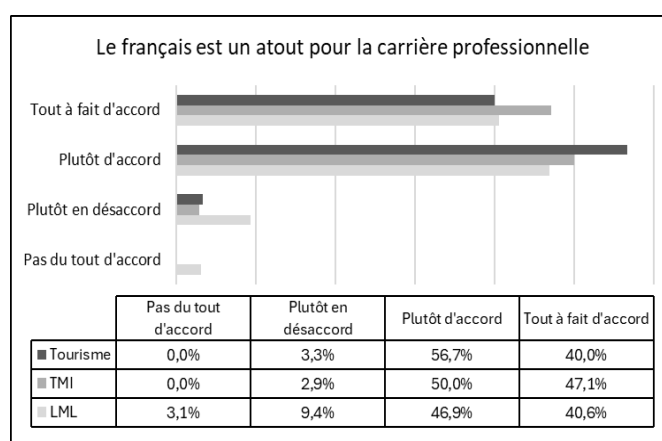


Tableau 12 : un atout pour la carrière professionnelle

¹³ Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023.

Les scores sont tranchés et cela pour les trois profils académiques, avec cependant certaines nuances. Pour le tourisme et la traduction, compter avec la langue française est un atout majeur si elle est combinée à la langue anglaise, les deux langues présentes dans les 5 continents, donc très prisées pour pouvoir répondre aux exigences du monde professionnel. Pour ce qui est des élèves de philologie, bien que les résultats soient plus nuancés, dans ce cas cela peut facilement s'expliquer, le fait d'avoir choisi la langue française comme langue d'étude découle probablement d'une conviction personnelle ou d'un intérêt académique, il s'est donc réalisé par conviction, non pas par un besoin professionnel.

4.3.4. Le français est une langue qui permet de multiples possibilités d'échanges

Selon la commission européenne, les grands atouts pour choisir de s'inscrire au programme Erasmus résident dans la possibilité d'améliorer ses compétences linguistiques, interculturelles et de communication, d'acquérir des compétences non techniques très appréciées des employeurs et finalement, acquérir une expérience professionnelle en combinant les études avec un stage à l'étranger tout en explorant de nouvelles cultures. Étudier à l'étranger donne aux étudiants l'occasion d'échanger avec des habitants et d'autres étudiants venus du monde entier, élargissant ainsi leur vision du monde ; vivre au quotidien dans un environnement où le français est parlé offre une immersion propice à un apprentissage concret et rapide, souvent difficile à reproduire en salle de classe. Selon le rapport annuel Erasmus de 2023, sur un total de 61794 mobilités Erasmus, la France a envoyé en Espagne 1174 étudiants universitaires. Pour ce qui est de l'Espagne, sur un total de 56440 mobilités, 4899 étudiants espagnols sont partis pour la France et 2444 pour la Belgique. L'Espagne est la destination la plus populaire avec un total de 67979 élèves qui choisissent cette destination, alors que la France arrive en deuxième position avec 36336 élèves étrangers.

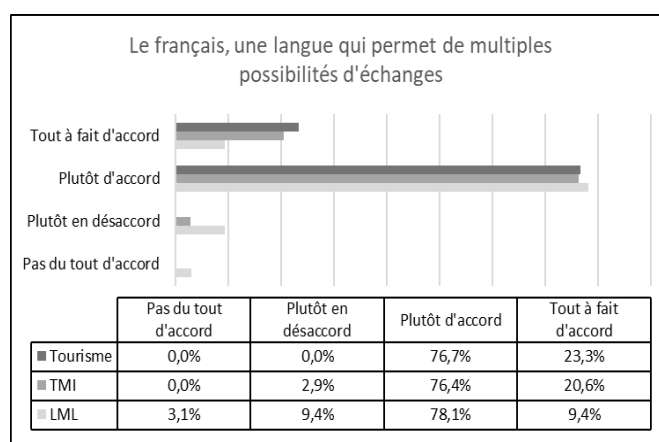


Tableau 13 : Langue qui permet de multiples possibilités d'échanges

Les résultats nous indiquent un fort consensus par rapport à la langue française comme langue qui ouvre de nombreuses possibilités d'échanges, surtout pour les étudiants de tourisme (100 %) et ceux de traduction (97,0 %). Ces scores indiquent que l'utilité du français varie selon les filières, pour le tourisme le français est atout direct pour interagir avec des touristes ou travailler dans des destinations francophones, pour la traduction, le français est valorisé comme langue d'échanges internationaux (traductions des instances européennes), pour les étudiants de philologie, les résultats sont légèrement plus dispersés mais tout aussi positifs.

4.3.5. Un avantage pour étudier en France

Le programme Erasmus a été un déclencheur absolu pour aller étudier à l'étranger et même si certains étudiants ne se décident pas à partir étudier en France, un séjour Erasmus est toujours envisageable et les universités françaises continuent d'être perçues comme des établissements de grand prestige international. Selon le rapport annuel de Erasmus 2023, comme mentionné supra, 56440 élèves universitaires espagnols sont partis en Erasmus et 4899 d'entre eux ont choisi les universités françaises comme deuxième destination, la première étant l'Italie avec 12959 élèves. Pouvoir étudier dans un pays étranger donne une perspective différente sur les besoins de formation requis à l'étranger grâce à un vécu dans un environnement socioéconomique différent.

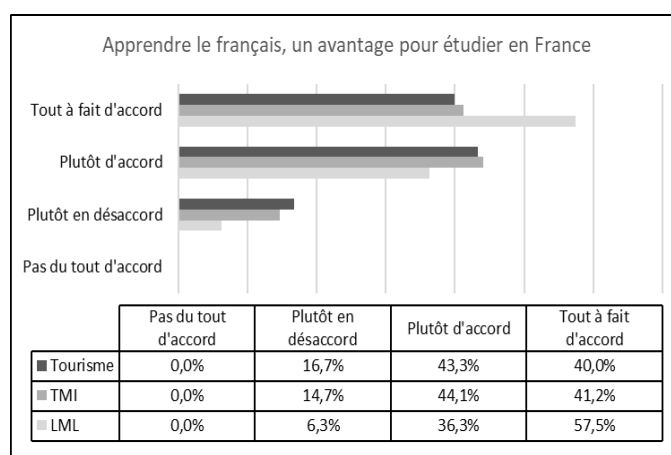


Tableau 14: un avantage pour étudier en France

La possibilité d'aller étudier en France semble une évidence pour les étudiants quand on étudie cette langue, quel que soit le parcours académique. Pour les étudiants de philologie, cela va de soi, pouvoir améliorer leurs compétences linguistiques, culturels dans le pays de la langue d'origine ne peut qu'apporter un grand bénéfice surtout si on ajoute la possibilité d'une véritable immersion. Nous retrouvons le même constat pour les élèves de traduction, bien que cela soit plus nuancé. Finalement les élèves de tourisme le prennent en considération, serait-ce pour améliorer les compétences linguistiques ou pour pouvoir étudier dans des écoles de commerce de renommée mondiale, malheureusement les scores ne permettent pas de le concrétiser.

4.3.6. Visiter Paris et la France

Le nombre de touristes internationaux dans le monde a fortement augmenté en 2023 par rapport, et ce dans toutes les destinations les plus cotées au monde. En 2022, l'Organisation mondiale du tourisme avait déjà déclaré la France comme le pays le plus visité, suivie de très près par l'Espagne. Sur un total de 16,1 millions de voyages effectués hors d'Espagne, 5,9 millions correspondent à des voyages en France selon Nielsen Media Research. Cet engouement pour la France et encore plus pour Paris n'est pas d'aujourd'hui. Comme le souligne Aubert (2001), la France a toujours incarné le symbole de la liberté, qu'elle soit d'esprit ou intellectuelle, etc. À titre d'exemple, l'ouverture de l'Espagne s'est matérialisée en 1907 avec la création d'une commission pour l'élargissement des études, « junta para ampliación de Estudios », qui donna des bourses d'études pour 277

universitaires. La période de la guerre civile en Espagne a, quant à elle, provoqué tout un exil, non seulement d'intellectuels comme Rafael Albertí, Gregorio Marañón, José Ortega Gasset et Jorge Semprún entre autres mais aussi de citoyens opposés au régime. Aujourd'hui la proximité géographique est un avantage qui facilite les déplacements de ceux qui veulent visiter Paris et bien souvent, pour les descendants d'exilés un rapprochement affectif.

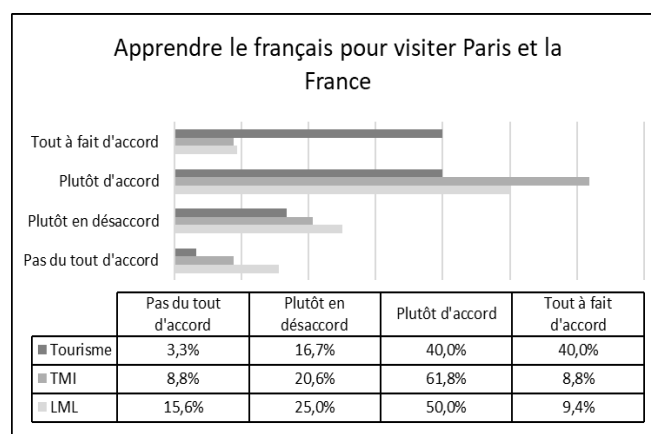


Tableau 15 : Le français pour visiter Paris et la France

Il semblerait que pour les élèves de tourisme, cela soit une évidence. En fait, connaître une des destinations touristiques les plus appréciées est une obligation non seulement pour ce qui est de la destination mais aussi pour se familiariser avec les attentes des Français en tant que futurs clients en Espagne. En ce qui concerne les deux autres filières, les résultats sont plus dispersés, surtout pour les élèves de philologie. Ces derniers n'ont pas choisi la langue française comme langue d'étude pour voyager, il s'agit d'une démarche plus réfléchie, plus intellectuelle, moins utilitaire. Une tendance similaire se retrouve avec les élèves de traduction, leur intérêt pour le français s'inscrirait peut-être dans une logique plus professionnelle, recherchant à améliorer leurs compétences multilingues. Finalement, pour les deux filières, circonscrire la langue française uniquement à l'hexagone serait réducteur si l'on en croit leurs résultats concernant la diversité linguistique.

4.3.7. Le français, la langue des relations internationales

En 2006, la Conférence ministérielle de la Francophonie a rappelé que la langue française dans les organisations internationales est une des deux

langues de travail des Nations unies et de ses organes spécialisés. Pour ce qui est des organisations internationales et régionales, le français bénéficie du statut de langue de travail ou de langue officielle, les représentants ont le devoir de s'exprimer en français lorsqu'il s'agit de leur langue nationale ou officielle. Si elle coexiste avec plusieurs langues nationales ou officielles, l'expression en langue française devra être privilégiée. En 2011, en allant dans le même sens, l'Assemblée générale des Nations unies a adopté la Résolution sur le multilinguisme mettant en exergue le respect absolu de l'égalité des six langues officielles sur le site Internet de l'ONU, le respect de la parité des deux langues de travail et l'obligation de mentionner dans les avis de recrutement la maîtrise de l'une des deux langues de travail¹⁴. Cependant, l'importance de la langue française ne se limite pas à l'ONU, elle est également la langue de travail de l'Unesco, l'Otan, La Croix Rouge internationale, de l'Organisation Mondiale de la Santé, de l'Union africaine, de la Cour internationale de justice entre autres.

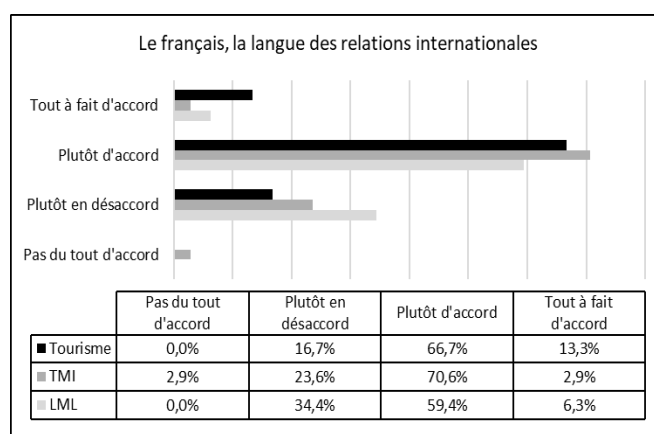


Tableau 16 : La langue des relations internationales

Les perceptions et les motivations concernant l'apprentissage du français comme langue des relations internationales varient considérablement selon les filières d'études. Il s'agit là d'une vision totalement utilitaire de la langue, la maîtrise du français est perçue comme un outil essentiel pour faciliter les échanges économiques et un moyen de communication pratique et utile dans un contexte professionnel international. Pour les étudiants de traduction, c'est tout un monde de possibilités professionnelles qui s'ouvrent à eux s'ils décident de travailler

¹⁴ Vademecum, usage de la langue Française dans les organisations internationales (OIF).

dans des organismes internationaux et la langue est un atout majeur pour accéder à des carrières internationales. Pour les élèves de tourisme, cela semble une évidence, ce qui n'est pas le cas pour les élèves de langue et littérature qui, eux focalisent leur attention sur leurs compétences linguistiques et culturelles. L'intérêt pour la langue française est plus académique et orienté vers l'enseignement, le caractère international n'est qu'une caractéristique en plus.

4.3.8. Le français, une langue pour apprendre d'autres langues

Comme mentionné *supra* (4.1.1. Le français est une langue agréable à apprendre), le fait que le français appartienne à la famille des langues romanes contribue positivement à la perception qu'il est agréable et relativement facile à apprendre pour certains apprenants, de par le vocabulaire (grand nombre de mots sont d'origine latine), la phonétique (bien que la complexité du triangle vocalique soit quelque peu déroutante) mais aussi par la structure de la syntaxe.

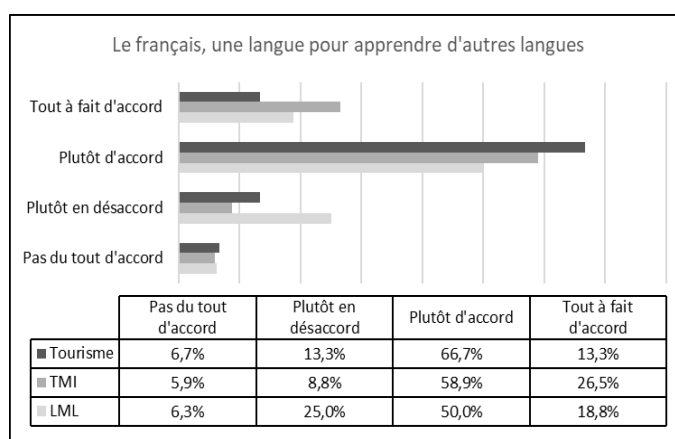


Tableau 17 : Pour apprendre d'autres langues

Les résultats sont beaucoup plus dispersés mais la tendance est similaire pour les trois groupes d'étudiants. On retrouve encore le caractère utilitaire de la langue française, très présent chez les élèves de tourisme et ceux de traduction. La langue française présente un avantage, elle permet de faciliter l'apprentissage d'autres langues. Pour les élèves de philologie, cette question semble moindre. Leur motivation à étudier le français ne repose pas principalement sur son caractère pratique, mais plutôt sur des raisons plus personnelles, académiques et intrinsèques, liées à un choix mûrement

réfléchi et à un intérêt pour l'étude approfondie de la langue et de sa culture.

4.3.9. Un enseignement de qualité et l'enseignement français à l'étranger, un dispositif unique au monde

Nous avons décidé de regrouper ces deux bonnes raisons car elles sont issues d'une campagne de promotion de la langue française à l'étranger, spécialement conçues pour les parents d'élèves et directeurs d'école. Ces arguments soulignent, d'une part, la formation poussée en FLE des enseignants du réseau de l'enseignement du français à l'international et d'autre part, le fait qu'un grand nombre d'entre eux dispensent leur enseignement dans les Instituts français. Il s'agit d'un réseau unique : il existe, dans le monde, 98 Instituts, 830 Alliances françaises et 131 services de coopération et d'action culturelle¹⁵.

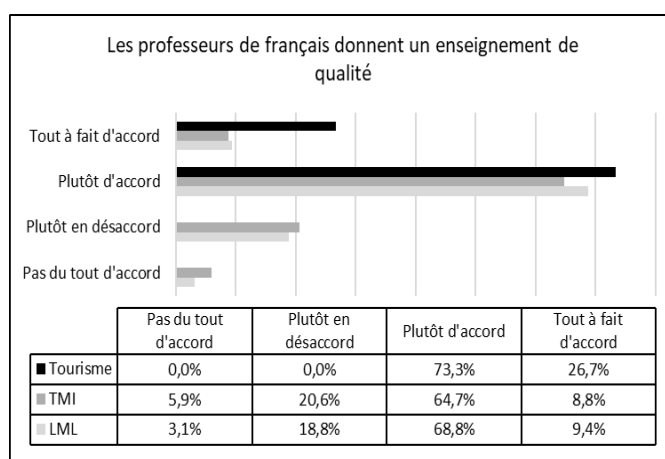


Tableau 18 : un enseignement de qualité

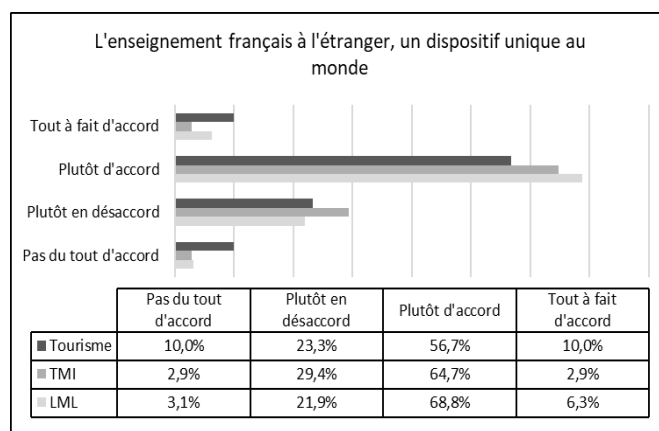


Tableau 19 : Un dispositif unique au monde

¹⁵ Information donnée par Info.Gouv.fr, 26 novembre 2024, <https://goo.su/helb>

Les résultats sont concordants pour les deux arguments. En effet, les élèves des trois filières partagent une opinion très positive sur la qualité de l'enseignement du français et reconnaissent, dans une certaine mesure de la présence d'organismes internationaux sur le territoire espagnol. Il convient d'ajouter que les diplômes DELF et DALF sont très prisés en Espagne. Cependant, il serait prudent de nuancer ces résultats, car l'enquête portait spécifiquement sur une évaluation de la qualité de l'enseignement du français, et les réponses ont été recueillies à la demande d'une professeure de français. Cette situation pourrait introduire un biais, les élèves pouvant se sentir influencés dans leurs réponses, ce qui suggère que les scores affichés devraient peut-être être ajustés à la baisse pour refléter une évaluation plus objective.

4.3.10. Conclusions Orientation Instrumentale

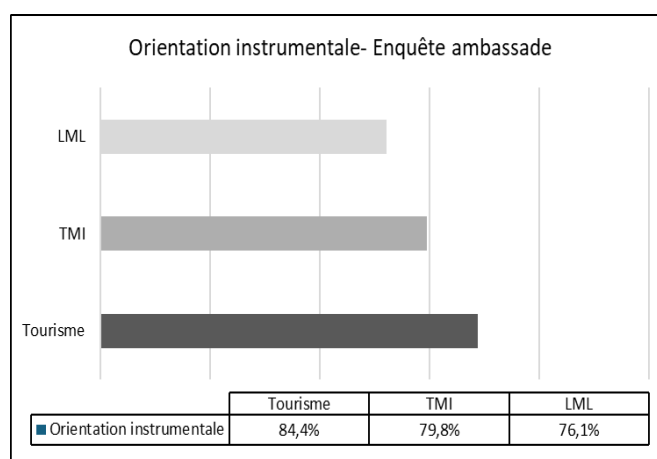


Tableau 20 : Résultats de l'orientation instrumentale

En somme, les résultats révèlent une orientation très instrumentale, avec des scores très élevés chez les étudiants en tourisme (84,8 %), suivis de près par TMI (79,8 %) et LML (76,1 %). Cette hiérarchie selon les profils reflète les liens directs entre les domaines d'étude et les avantages perçus du français dans un contexte professionnel, tout en soulignant une diversité dans les priorités motivantes entre les groupes. Pour les étudiants de traduction et ceux de philologie l'aspect instrumental est très présent, mais il semble moins prédominant, laissant place à d'autres formes de motivation ou d'orientation comme nous l'avons observé dans les tableaux précédents. Finalement, la campagne de l'ambassade a réussi à promouvoir le français

comme un outil pratique, les arguments l'ont bien fait affleurer, mais avec des impacts variables selon les disciplines.

4.4. Raisons personnelles

Les trois groupes d'étudiants ont eu la possibilité d'exposer 3 raisons personnelles qui les ont poussés à choisir d'étudier la langue française. Nous avons regroupé ces raisons en fonction des trois catégories utilisées *supra*, i.e. motivation intrinsèque, orientation intégrée et orientation instrumentale.

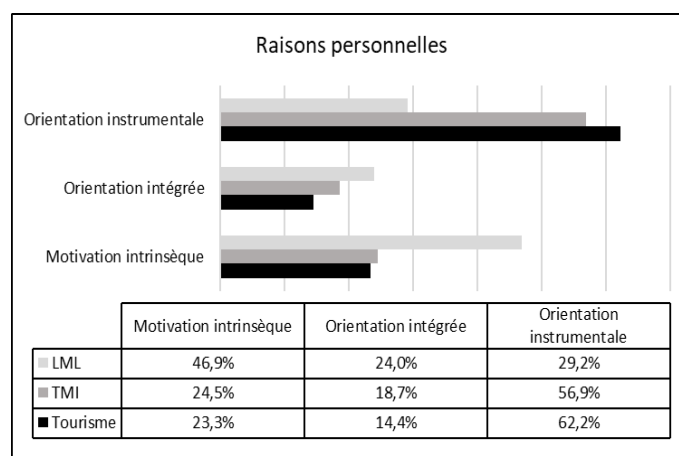


Tableau 21 : Raisons personnelles

Les résultats obtenus se révèlent particulièrement significatifs, permettant d'identifier les types de motivation et d'orientation qui pourraient influencer le choix d'une filière académique. Chez les étudiants en Philologie, nous observons une nette prédominance de la motivation intrinsèque (taux de 46,9 %). Cette prédisposition traduit un intérêt très personnel et un plaisir d'apprendre la langue française pour elle-même, ce qui est en accord avec leur orientation académique. L'orientation instrumentale se retrouve à la deuxième place (29,2 %), certains de nos étudiants prévoient d'entrer dans l'enseignement, donc la maîtrise de la langue revêt un aspect pratique important. À la troisième place se situe l'orientation intégrée (24,0 %), elle indique un sentiment modéré à l'adhésion à la culture francophone, ce qui à notre avis est difficile d'expliquer. En revanche, les deux autres groupes d'étudiants manifestent une motivation de nature plus instrumentale et pragmatique. Pour les étudiants en Tourisme, l'orientation instrumentale (62,2 %), révèle que la

maîtrise du français est surtout perçue comme un atout professionnel déterminant, notamment pour interagir avec une clientèle francophone dans un cadre touristique, la motivation intrinsèque vient en deuxième position, ce qui révèle tout de même un certain intérêt pour la langue alors que l'orientation intégrée (14,4 %) est assez résiduelle. Les étudiants en Traduction, quant à eux affichent une orientation instrumentale de 56,9 %, l'apprentissage de la langue française répond à un réel besoin pratique de l'exploiter dans un contexte professionnel, spécifiquement pour des activités de traduction et d'interprétation, la motivation intrinsèque (24,5 %) apparaît en deuxième position et finalement l'orientation intégrée (18,7 %), le sentiment d'appartenance à l'identité francophone en décalage.

Conclusions générales

L'objectif de notre étude était l'analyse de différents types de motivation et d'orientation concernant l'apprentissage d'une langue seconde, plus précisément le français en milieu universitaire. Notre hypothèse était que le type de motivation et d'orientation pouvait être, d'une certaine façon, déterminé par les différents profils académiques d'étudiants universitaires, notamment ceux inscrits en licence en tourisme, de traduction ou de philologie. Cette analyse devait nous permettre par la suite d'évaluer si les arguments employés par la campagne de promotion de la langue française de la part des institutions françaises pouvaient s'adresser et influencer tous types de profils ou s'il ne serait pas plus pertinent de recourir à des arguments plus personnalisés, invoquant la satisfaction personnelle, le plaisir de réaliser une tâche, la curiosité, etc. Les différences entre les deux types de questions /arguments ne sont pas entièrement tranchées, mais elles sont suffisamment divergentes pour être considérées comme complémentaires plutôt que redondantes. L'enquête des 17 raisons pour apprendre le français de l'ambassade offre une vue plutôt macroscopique et standardisée, tandis que les « raisons personnelles » apportent une perspective plus subjective. Celles-ci offrent une approche qualitative-quantitative plus détaillée des motifs personnels exprimés alors que celle de l'Ambassade relève d'une évaluation collective et synthétique de l'attitude des groupes. Finalement, les deux points de vue (tendances

collectives vs motifs personnels) nous dévoilent une compréhension plus complète des dynamiques de motivations dans l'apprentissage du français. Même si l'enquête de l'Ambassade a atteint largement son objectif, les résultats ainsi le prouvent, néanmoins l'ajout des appréciations personnelles faisant appel à des raisons plus affectives permettrait de toucher plus de futurs apprenants.

Bibliographie

Aubert, P. 2001. « La France : un intermédiaire culturel pour les Espagnols au tournant du siècle (1875-1918) ». *Cahiers d'études romanes. Revue du CAER*, (6), p. 11-38.

Aubin, S., Bírová, J. 2019. « De la valeur de la Philologie française en Europe aujourd'hui : Pensées philologique et didactique ». *Synergies Europe*, n° 14. Dans : *Philologie française en Europe et Didactique de la langue-culture française : défis, dialogue, diversité*, Aubin, S. et Bírová, J. (Coord.), p. 7-20. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Europe14/aubin_birova.pdf [consulté le 20 juillet 2024].

Aubin, S. 2020 (coord.). *Philologies françaises, francophones et européennes : Fondements historiques, Modernité universitaire, Formation didactique*. *Synergies Europe*, n° 15. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe15/Europe15.html> [consulté le 20 juillet 2024].

Consilium Europe. Eu. Mars 2002. <https://www.consilium.europa.eu/media/20935/71026.pdf> [consulté le 15 juillet 2024].

Deci, E. L., Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

European Commission. 2024. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Erasmus + annual report 2023*, Publications Office of the European Union. [En ligne] : <https://data.europa.eu/doi/10.2766/833629> [consulté le 15 juillet 2024].

The European Higher Education Area, Bologna Process Implementation Report 2024. [En ligne] : <https://urls.fr/CW-oHE> [consulté le 15 juillet 2024].

Eurydice. 2023. *Key data on teaching languages at school in Europe*. [En ligne] : <https://urls.fr/3bCDFq> [consulté le 15 juillet 2024].

France, C. 2024. *La mobilité étudiante dans le monde. Chiffres clés*. [En ligne] : <https://urlz.fr/ufEk> [consulté le 15 juillet 2024].

Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House.

Goubier, G. 2011. Diffusion et pratique de la langue française dans l'Europe des Lumières ». Dans : *Le français et les langues d'Europe*, dirigé par Françoise Argod-Dutard, Presses universitaires de Rennes. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/books.pur.33065> [consulté le 15 juillet 2024].

Union européenne. 2012 *Traité sur le fonctionnement de l'union européenne* (version consolidée). *Journal officiel de l'Union européenne*. 26.10.2012, (L165) 326/123. [En ligne] : <https://urls.fr/NQuHzn> [consulté le 15 juillet 2024].

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

Morant, M. (Coord.) 2021. *Livre Blanc : Vers un Espace Francophone de la Valorisation de la Recherche*. Bruxelles : Wallonie-Bruxelles International. [En ligne] : <https://urls.fr/eBwtse> [consulté le 15 juillet 2024].

Nielsen, 2023. *Atout France, présentation du marché. Espagne*. [En ligne] : https://urls.fr/u_vl2x [consulté le 15 juillet 2024].

OCDE. 2024. *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2023 : Les compétences au service d'une transition écologique et numérique résiliente*. Paris : Éditions OCDE. [En ligne] : <https://doi.org/10.1787/fe76e556-fr> [consulté le 15 juillet 2024].

Organisation Internationale de la Francophonie. 2022. *Rapport sur la langue française*. [En ligne] : <https://urls.fr/Zz95-n> [consulté le 15 juillet 2024].

Raby, F. 2008. « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs ». *Les Langues modernes*, n° 3, p. 9-16.

Rivenc, P., Moget, M. T., De Man-De Vriendt, M. J., De Vriendt, S., Renard, R., Wambach, M. 2003. Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie. Dans : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 3. De Boeck Supérieur, p. 85-134.

SEPIE. 2023. Destinos favoritos de los estudiantes españoles EDUCACIÓN SUPERIOR para movilidades Erasmus+. [En ligne]: <https://urls.fr/PUY46d> [consulté le 15 juillet 2024].

Vallerand, R. J. 1997. "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation". *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, p. 271-360.



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Compte rendu de congrès international





10^e congrès international d'innovation éducative.
*ReDoES : La Rénovation pédagogique dans l'enseignement
 supérieur. 2024. Universitat de València (Espagne)*

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

10^e congrès international d'innovation éducative. *ReDoES : La Rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Juin 2024. Universitat de València (Espagne), SLATES.



Du 20 au 21 Juin 2024, en Espagne, à Valence, s'est tenu intégralement en ligne le 10^e congrès international d'innovation éducative¹, « ReDoES : La Rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur », organisé, présenté et modéré, comme chaque année, par le groupe d'innovation pédagogique SLATES², plus précisément par Inés Rodriguez, Elena Moltó, M^a Elena Baynat (Département de philologie française et italienne, Universitat de València, Espagne) et Mercedes Sanz (Universitat Jaume I, Espagne), dans le cadre du programme d'innovation de la faculté de philologie, traduction et communication de l'Universitat de València et du centre de formation permanente et d'innovation éducative (SFPIE) de cette université.

Suivant la tradition de cette grande rencontre annuelle, la 10^e édition était consacrée au partage des expériences, à la réflexion, au débat en matière d'usage d'outils et de technologies innovants pour l'enseignement-apprentissage des langues, des cultures et des littératures et pour l'éducation en général. Sans exclure bien d'autres approches, l'accent a été

¹ Pour le programme complet, suivre ce lien, où l'on accède aussi aux interventions : <https://sites.google.com/view/redoes-10/congreso-internacional-de-innovaci%C3%B3n-educativa> [consulté le 15 octobre 2024].

² <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/> [consulté le 15 octobre 2024].

mis sur l'art et la manière d'intégrer l'Intelligence artificielle générative (IAG) dans nos environnements éducatifs et pédagogiques, une thématique tentaculaire qui mobilisera certainement les esprits et les actions pendant longtemps...

Comme les années précédentes³, le succès a été au rendez-vous, avec la participation enseignante bien entendu mais aussi de véritables proximités et implications étudiantes⁴. La dimension européenne de ce congrès est une caractéristique digne d'être soulignée, grâce à la réunion de chercheurs d'Espagne (de l'université de Valence en particulier) mais aussi de France, d'Italie, des Pays-Bas, du Portugal. Les langues européennes objets des recherches et langues enseignées par les participants sont l'espagnol, le français, l'italien, l'allemand. Cette identité pédagogique et numérique si importante à forger en Europe est chaque année fortement enrichie par la collaboration de chercheurs d'Amérique latine. L'innovation dans l'enseignement-apprentissage de la littérature arabe a ouvert davantage l'éventail des langues représentées à ce 10^e congrès, sans oublier le profil des groupes concernés par les expériences décrites, caractérisés par une grande diversité culturelle intercontinentale.

Le congrès a été inauguré par José Antonio Calañas, doyen de la faculté de philologie, traduction et communication de l'Universitat de València (FFTIC), par Carlos López Olano, Vice-doyen de la Communication et de l'innovation (FFTIC) et par Inés Rodríguez, coordinatrice générale du congrès.

Le nombre et la durée des interventions étant considérable, nous ne pourrons dans cet espace détailler la totalité des communications. Mais le lecteur a la possibilité d'en retrouver l'intégralité audio-visuelle en ligne (en espagnol) à partir du programme (cf lien de la note 1). Les communications peuvent être regroupées en trois spécificités : l'IA dans une perspective

³ Cf. le compte rendu de la 8^e édition effectué par Elena Moltó dans *Synergies Espagne*, n° 15, 2022, p. 273-279. https://gerflint.fr/Base/Espagne15/cr_molto.pdf [consulté le 15 octobre 2024].

⁴ Cf. le compte rendu de deux étudiantes ayant participé à la table ronde de *RoDoES*, 9^e édition, 2023 : Marta Pacho Gil, Marie Lebond, « Tandem hybride entre étudiants espagnols de français et étudiants francophones Erasmus », *Synergies Espagne*, n° 16, p. 231-235. https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/Espagne16/pacho_lebond.pdf [consulté le 15 octobre 2024].

transversale, l'IA et l'enseignement des langues et des littératures, le recours à d'autres méthodes, outils et approches.

1. Intelligences artificielles génératives, approches transversales et éducatives

La conférence inaugurale de M^a del Mar Sánchez Vera (Université de Murcie, Département de didactique et d'organisation scolaire), intitulée *L'IA en Éducation : plus de questions que de réponses* a porté sur les problématiques de l'intégration de l'IAG dans l'éducation. L'idée selon laquelle l'IA est déjà très présente dans nos vies car intégrée dans tous les sites, logiciels et applications que nous utilisons a été un des premiers points. Ainsi, « il n'existe aucune technologie neutre », elle est le reflet de la société qui la crée et elle a, à son tour, un effet sur la société, l'IA ne faisant pas exception. Nous pourrions ajouter qu'il s'agit d'un cercle que le genre humain a le pouvoir de rendre vicieux ou vertueux...

Une autre idée-clé exprimée par M^a del Mar Sánchez Vera est à relever : *l'IA individualise, elle apporte du contenu individualisé* ; il revient alors à l'enseignant de *personnaliser ce contenu*, de l'adapter aux besoins des programmes, objectifs, profils.

Dans cette intégration éducative, il faut avoir à l'esprit les limites des IAG tels que l'absence de compréhension par elle-même de ce qu'elle crée, l'aspect surprenant de ses réponses, la diffusion de préjugés, l'éthique discutable des entreprises qui les contrôlent et les manipulations dont elles peuvent être le siège. D'où l'importance, dans une démarche éducative responsable, de montrer aux élèves et étudiants les bienfaits mais aussi les dangers des IAG en favorisant la réflexion, l'esprit critique, l'interaction humaine présente.

La 2^e conférence plénière, donnée par María Francisca Abad (Universitat de Valencia, Espagne) est intitulée *L'IAG appliquée à l'enseignement de l'écriture académique chez les étudiants de licence*⁵. Elle a apporté à ce congrès une perspective transversale dans l'usage des IAG en tant que spécialiste en bibliothéconomie (département d'histoire de la science et de

⁵ De « Grado » dans la version originale, soit en Espagne 4 années d'études universitaires.

la documentation). La question essentielle de la façon dont il faut former les étudiants de toute discipline à la prévention des mauvais usages des IA, *ChatGPT* en particulier, a été très détaillée. L'un des objectifs est de faire en sorte que l'étudiant ne se retrouve pas accusé de plagiat ou de mauvaise pratiques académiques ou d'utilisation d'information erronée. Il a été très instructif, pour des enseignants en lettres et langues, de voir comment la documentation doit être traitée en sciences exactes (la médecine, la pédiatrie, etc.) là où l'information erronée est irrecevable. Quel que soit le domaine, il est important d'enseigner l'art de bien traiter, analyser, comparer et utiliser des textes générés par l'IA, de vérifier l'information et les données obtenues à l'aide d'autres outils tel que *Copilot*. Il apparaît clairement que l'étudiant peut progresser, grâce à l'IA dans ses apprentissages de la concision textuelle, les résumés, etc. D'où les nombreux exemples de tâches qu'elle nous a généreusement fournis et commentés. En définitive, on perçoit clairement l'enjeu pour les étudiants s'ils ont la possibilité de gagner en connaissance, en qualité et en temps grâce à une bonne formation en traitement documentaire des IAG.

Dans une même perspective transversale qui lève les frontières entre les lettres et les sciences, la participation de María Muñoz Benavent (Université Miguel Hernández, Elche, Espagne), en provenance du département d'Histoire des sciences, a versé sur *L'usage de l'intelligence artificiel dans les bases de données bibliographiques*. Elle a tenu à souligner que ses recherches, à l'instant T où elle s'exprime, sur les IA et les bases de données, à ce stade d'apprentissage et d'entraînement des IA, ne peuvent être formulées que sous la forme de questionnement et de limitations. Parmi la richesse de son discours, nous rendrons compte uniquement ici de l'étude du cas de la base Scopus, exemple de base pluridisciplinaire qui intéresse toujours beaucoup les chercheurs. Cette base n'étant pas en accès ouvert et en l'absence d'information antérieure à 2013, María Muñoz Benavent a affirmé qu'il était difficile de connaître les liens entre Scopus et les IA tout en soulignant l'apparition d'un tout nouvel onglet : *Scopus IA New*⁶ et le fait que l'assistance de l'IA semble pour l'instant limitée aux résumés d'article. Il est certain que les liens entre les bases de données scientifiques et les IA devraient être connus et facilement accessibles aux chercheurs au moins,

⁶ <https://www.elsevier.com/products/scopus/scopus-ai>

puisque ce sont leurs textes, résultats, travaux, idées qui alimentent tout le système...

2. Enseignements-apprentissages des langues et des littératures avec l'intelligence artificielle

Deux interventions ont été centrées sur l'exploitation des images produites par l'IA.

La première est le résultat de la collaboration toujours fructueuse entre Aurélie Laduguie (Université des Antilles, Martinique) et Elena Moltó (Universitat de València, Espagne) qui, cette fois-ci, ont montré, chacune agissant sur un terrain culturel bien différent, comment réussir à « débloquer la parole » des étudiants de français et d'espagnol à l'aide de l'IA générative d'images. Les activités proposées accordent une large part au regard critique des étudiants, au repérage d'erreurs et d'étrangetés dans les œuvres d'art produites, ce qui favorise la prise de parole, l'argumentation, les échanges. Elles ont d'ailleurs pu repérer la problématique des difficultés de l'IA (donc de ses concepteurs et développeurs) à représenter des personnes d'origines ethniques différentes. La démarche a été également axée sur les avantages de la création et de la manipulation (dans le bon sens du terme) artistiques, culturelles et littéraires rendues possibles par l'IA.

La seconde revient à Silvia Hueso Fibla (Universitat de València, Espagne) pour des étudiants de cours de culture et littérature : *Générateurs d'images en cours de littérature*. Dans le cadre de la pédagogie par projets, à l'aide de l'outil de création d'art numérique *Dream by Wombo* fondé sur l'IA, la démarche comprend 4 phases pour la création de bandes dessinées : 1) division de l'œuvre littéraire en fragments ; 2) création d'instruction générative pour chaque fragment choisi doublée d'un travail critique pour chaque instruction donnée à la machine ; 3) ajout de bulles, légendes, résumés donnant un sens aux images ; 4) montage des résultats sur un site par l'enseignant. Les résultats ont été soumis à une autocritique. Du côté positif, soulignons la domination de l'étudiant sur la machine lorsque celle-ci ne lui donne pas satisfaction (certains ont finalement dessiné à la main). Du côté négatif, se profilent une tendance à privilégier les portraits au

détriment de la scène, le manque d'uniformité dans le style. Cette approche permet de bien vérifier si l'étudiant a compris l'œuvre et si l'a lue entièrement... C'est aussi une manière de prendre conscience que dans le domaine de l'Art numérique, contrairement aux apparences, aussi généré par l'IA soit-il, le temps et le travail approfondi sont nécessaires pour parvenir à un bon résultat.

Sílvia Araújo (Université du Minho, Portugal) a présenté un atelier sur *les IAG et l'enseignement-apprentissage des langues et des littératures*. Cet atelier repose sur un « guide empathique de lecture avec intelligence artificielle » pour la formation des enseignants et un apprentissage personnalisé. Le but est aussi d'encourager un usage créatif de l'IA et d'aménager son introduction dans les méthodes traditionnelles. La démarche part du constat selon lequel les étudiants se trouvent face à une lecture d'ouvrage très long, de 200 ou 300 pages, ce qui les dissuaderait (cf. les étudiants de la communication précédentes qui n'avaient pas lu l'œuvre en entier...). Les trois temps proposés dans ce *Guide* sont les suivants : « co (n) textualiser, explorer, générer du contenu ». Chaque étape possède des actions intermédiaires indispensables à la progression souhaitée.

Une table ronde de 4 étudiants espagnols (Álvaro De María, Josep Marqués, Ruben Roca et Adrià Sahuquillo, Universitat de València) modérée par leur professeur Elena Moltó s'est installée autour des usages de l'IA. Intitulée « Une année plus tard, nous sommes toujours avec l'IA », elle a permis d'avoir des éléments sur la réception des étudiants de l'expérience de l'intégration de l'IAG dans les cours de français appliqué aux TIC notamment. L'une des questions qui a surgi est celle de la lutte contre les peurs qui, manifestement, se trouvent à la fois chez les enseignants et chez les étudiants : difficulté de déterminer l'origine et l'authenticité des textes, risque de perte de compétences, création d'une dépendance, paresse... Cette sorte d'insécurité n'efface cependant pas les avantages qui ont été mis en relief : augmentation de la productivité, amélioration des corrections, degré supérieur dans l'apprentissage du traitement de la somme d'information, dialogue avec la machine... Les étudiants se sont montrés sensibles à l'appréciation de la production, du travail, plutôt qu'une centration souvent exclusive sur les erreurs qu'ils commettent. En définitive,

l'IA n'apparaît plus comme une « concurrente » mais comme un outil puissant, à l'image de la calculatrice, avec lequel il est important de travailler, toujours accompagné de l'exercice de la pensée critique.

3. Autres moyens techniques et numériques mis en œuvre pour les langues et les littératures

Même si les IA sont désormais « partout » dans le fonctionnement du monde numérique, d'autres outils au service des besoins des enseignants et apprenants ont été testés par les contributeurs de *ReDoES 10* pour une grande variété de publics, de langues et de contextes, invitant la communauté éducative universitaire à explorer ces univers.

Des étudiants les plus jeunes aux étudiants les plus âgés, il n'y a qu'un pas. M^a Elena Baynat Monreal l'a franchi en présentant « Amis de plume », un projet (sans IA et plus traditionnel) de *tandem par correspondance* entre des étudiants de la *Nau Gran* (Universitat de València, Espagne) afin d'améliorer la lecture et la communication écrite en français. Le public était donc constitué d'apprenants de 60 ans et plus ; leur présence, dans les projets d'innovation, est malheureusement rare alors qu'elle est très importante. Une stratégie d'adaptation aux compétences numériques des étudiants seniors a été mise en place. La correspondance s'est alors déroulée par voie postale et par voie électronique, suivie de l'organisation d'une rencontre. Outre l'amélioration des niveaux de français, l'objectif était de développer des compétences numériques, de favoriser des interactions intergénérationnelles, de relever le défi de l'hétérogénéité des niveaux. Malgré les difficultés à surmonter, l'expérience a été de toute évidence très humainement et positive.

Le projet de Gladys Villegas Paredes (Université internationale de La Rioja, Espagne) et Silvia Canto Gutiérrez (Université d'Utrecht, Pays-Bas) s'intitule « Les environnements virtuels collaboratifs et le développement de compétences en espagnol : le projet DIGICOINTELE (2023-2024- UNIR) pour l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE). Il s'agit d'un projet collaboratif et communicatif (à distance et en temps réel) axé sur les échanges interculturels européens puisqu'il implique non seulement la culture cible espagnole mais celles de trois pays des 3 universités membres

du projet : l'Université de Limerick (Irlande), l'Université d'Utrecht (Pays-Bas) et l'Université Internationale de La Rioja (UNIR, Espagne). L'expérience qui a été menée prouve que la télécollaboration et l'immersion virtuelles s'avèrent particulièrement adaptées au développement d'échanges linguistiques et interculturels profitables entre les étudiants.

Sur le terrain du français sur objectifs généraux et spécifiques, les avantages de l'usage de la plateforme interactive *Wooclap*⁷, pour la création de présentations interactives ont été mis en valeur par Mercedes López Santiago (Université polytechnique de Valence, Espagne) en tant qu'*outil ludique et constructif pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française*. Puis Loreto Cantón Rodríguez (université d'Almería, Espagne) s'est chargée de l'intérêt de cette même plateforme pour enseigner le français des entreprises. Aránzazu Gil Casadomet et Mercedes Eurrutia Cavero (Université de Murcie, Espagne) ont examiné les apports de *Booktube*, *cinétube*, *tutovoyage* en tant qu'expériences pédagogiques pour *l'apprentissage du français langue étrangère et sur objectifs spécifiques*. Rubí Iris Medina Canseco (Université National Autonome du Mexique, UNAM) a fait de même pour l'approfondissement des *Compétences pour la formation professionnelle du point de vue des enseignants* pour les besoins d'un master en communication.

Amparo Ricós (Universitat de València, Espagne) a offert un parcours d'innovation pédagogique : *Du tableau à l'enseignement avec TikTok. Projets innovants en cours d'espagnol langue étrangère à l'université*. Son expérience de formation d'étudiants futurs professeurs d'espagnol langue étrangère (ELE) lui permet de considérer un double mouvement : celui de la déconstruction de méthodes traditionnelles à la création de mondes virtuels. En effet, il est intéressant d'insister sur le fait que les groupes sont composés d'étudiants possédant des cultures d'apprentissages et des origines très différentes : étudiants chinois, réfugiés ukrainiens, russes, etc. Afin de leur faire acquérir progressivement d'autres habitudes et de les faire progresser dans de nombreuses compétences, ils ont été intégrés dans divers projets d'innovation tels que les techniques de la dramatisation théâtrale, la ludification, la création de programmes radiophoniques, l'usage de *TikTok*, d'avatars, etc. Force est de constater

⁷ <https://www.wooclap.com/fr/>

qu'après ces expériences qu'ils n'oublieront jamais, la probabilité pour qu'ils puissent ou qu'on les autorise à appliquer ces innovations pédagogiques dans leur pays d'origine et de retour est réduite. Ana Rosa Calero (Universitat de València, Espagne) a dessiné et développé, pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand, les étapes d'une approche théâtrale, la dramatisation en milieu universitaire. Dans une même veine innovatrice, les travaux de Silvia Pacheco (Universitat de València, Espagne) sur la *Visualisation de la compréhension écrite : des cartes conceptuelles pour améliorer l'apprentissage de l'italien* pour mieux connaître la compréhension écrite des apprenants sont d'autant plus attirants qu'ils peuvent, comme beaucoup d'expériences décrites lors de ce congrès, être adaptés à l'apprentissage de toute langue.

L'enseignement des littératures renforcé par des moyens techniques et numériques variés a été montré par plusieurs chercheurs. Antonio Constán Nava (Universitat de València, Espagne) pour l'arabe, a attiré notre attention sur les résultats obtenus par le recours à la méthode « Eco⁸ » (*Explorer, Créer, Offrir*) pour *Entreprendre dans les matières de littérature arabe* et sur les projets d'avenir. Rita Rodríguez (Universitat de València, Espagne) pour le français, a très clairement démontré que l'on pouvait combiner trois piliers de toute faculté de philologie de nos jours : la langue, la littérature et la technologie. Ce trio a été formé afin de susciter *un débat décimononique* (relatif au XIX^e siècle) *en milieu universitaire*. Delio De Martino (Università Pegaso, Italie) pour l'italien, a prouvé que l'enseignement de Dante (1265-1321), malgré les apparences, était compatible avec des approches ludiques et la « ludification » de l'apprentissage, à partir des moyens techniques de notre siècle.

Pour clore ces journées très denses, la création de M^a Margarita Molina (architecte et professeur à l'Université d'Orient au Venezuela) a été projetée et présentée par Inés Rodríguez. Cette réalisation architecturale a entraîné l'assistance dans le monde, toujours aussi vertigineux, du métavers sur objectifs éducatifs : *Enseignement-apprentissage dans le métavers*. Cette immense et lumineuse construction urbanistique virtuelle dessine un potentiel pédagogique pour de nombreuses matières. Plongés dans

⁸ <https://blogs.ugr.es/exploracreaofrecegranada/docencia-eco/>

l'univers de *Second life*⁹, outil qui avait eu un grand rôle dans la fondation et la consolidation du groupe d'innovation pédagogique SLATES en 2012¹⁰, c'était aussi une sorte de visualisation du chemin parcouru...



© Synergies Europe, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>



⁹ <https://secondlife.com/>

¹⁰ <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/>



Annexes





Profils des auteurs

Coordinateurs scientifiques et auteurs

Adrian-Gabriel Corpădean est maître de conférences et doyen de la Faculté d'études européennes de l'Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Roumanie. Il est docteur en histoire à l'Université de Cergy-Pontoise et à l'Université Babeş-Bolyai et a fini ses études postdoctorales à l'Académie roumaine. Ses recherches portent sur l'histoire de l'intégration européenne et la communication institutionnelle dans l'UE, avec un accent particulier sur les relations entre l'UE et ses voisins, notamment des Balkans occidentaux. C'est l'auteur de nombreuses publications et membre de plusieurs réseaux européens de chercheurs et d'enseignants, et de projets de recherche dans le domaine de la construction européenne. Il est rédacteur en chef de la revue scientifique internationale *Synergies Roumanie*.

Sophie Aubin est docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (France), professeur de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français). Ses recherches en didactique et didactologie des langues-cultures sont axées sur les relations interdisciplinaires entre les domaines linguistiques et musicaux et l'enseignement-apprentissage de la musique du français parlé. Depuis 2020, elle est membre de SLATES, groupe d'innovation éducative universitaire de l'Universitat de València. Elle est rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* et directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale, France).

Auteurs des articles

Petra Suquet est maître de conférences en didactique de langue et culture françaises à l'Université Masaryk de Brno – Faculté de Pédagogie (République tchèque). Au sein de la même institution, elle est garante des stages pédagogiques des étudiants du Département de langue et littérature françaises. Elle participe aux projets sur le développement des stages pédagogiques, centrés sur la qualité de la formation pratique des futurs enseignants et le développement de leurs compétences en associant la théorie et la pratique. Sa recherche porte sur les questions diverses de la didactique des langues et des cultures, notamment sur les manuels de français langue étrangère et la politique linguistique et éducative.

Laura M. Herța est maître de conférences en relations internationales et vice-doyenne de la Faculté d'études européennes à l'Université Babeș-Bolyai. Elle a obtenu un doctorat en histoire contemporaine, sa thèse portant sur l'évolution des relations entre la Roumanie et la Yougoslavie. Elle possède un master en études des conflits et politique internationale, une licence en études européennes et une licence en journalisme. Ses recherches portent sur la résolution des conflits, la médiation des disputes, l'action humanitaire, les nouvelles guerres, l'asymétrie des conflits armés contemporains et les théorisations constructivistes. Elle a publié plusieurs articles et chapitres sur la transformation des guerres récentes et contemporaines, l'intervention humanitaire, la sécurité humaine et la résolution des conflits. Elle est rédactrice en chef de la revue internationale *Studia Europæa*.

Petr Jemelka est professeur des universités au Département d'éducation civique de la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk de Brno, République tchèque. Il y enseigne la philosophie, l'écologie et la bioéthique. Ses recherches portent depuis longtemps sur l'histoire de la philosophie tchèque et slovaque (par exemple, la monographie *Réflexion sur les problématiques environnementales dans l'histoire de la philosophie tchèque et slovaque*). Il publie également dans le domaine de la bioéthique (par exemple, l'étude *Les motifs bioéthiques dans l'œuvre littéraire de Karel Čapek*).

Marcela Poučová est maître de conférences en langue et littérature françaises à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk de Brno, République tchèque. Parallèlement, ayant étudié la langue et la littérature tchèques, elle enseigne le tchèque langue étrangère à la Faculté des Lettres de l'UM et participe à des projets visant à renforcer les liens entre les deux cultures. Ses recherches portent sur la culture médiatique, la littérature de jeunesse et l'histoire (française et tchèque), ainsi que sur l'exploitation pédagogique de ces thématiques.

Irène Silveira Almeida est professeur adjoint à l'Université de Goa (Inde) où elle assure des cours en littérature et histoire française et francophone et dirige les thèses doctorales. Ses travaux de recherche adoptent une approche interdisciplinaire, articulant littérature, histoire, culture et sociolinguistique, avec un intérêt particulier pour les dynamiques diasporiques, la francophonie et la lusophonie. Elle est chercheuse collaboratrice au sein du groupe de recherche Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (Université de Porto). Conceptrice de programme en études françaises et francophones, elle s'engage activement dans l'innovation pédagogique à travers des stratégies d'apprentissage actif et le développement de ressources éducatives ouvertes, notamment dans le cadre du programme "Open Education For a Better World" axé sur les Objectifs de Développement Durable (ODD) de l'ONU. Elle a dirigé l'édition de "Songs in the Sun", une recreation artistique et poétique multilingue impliquant six langues, mettant en dialogue texte et image. Ses contributions remarquables à l'éducation et à la culture françaises lui ont valu d'être nommée Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques (2024).

Teutë Blakqori-Salih est docteur en Sciences du langage de l'Université Paris VIII et enseignant-chercheur à l'Université de Prishtina depuis 2014, Faculté de philologie, Département de la Langue et Littérature Françaises. Depuis 2014, elle est membre et

contributrice du projet « Langues et Grammaires en Ile de France », projet coordonné par l'Université Paris-8 / CNRS, et soutenu par la MSH PN (Maison des Sciences de l'Homme-Paris Nord). Elle est auteur de plusieurs articles en albanais et en français, parus dans des revues à visibilité (inter)nationale. Ses travaux se situent dans le domaine de la linguistique contrastive à des fins pédagogiques, académiques et de recherche.

Albana Gashi est lectrice de langue française à la Faculté de philologie et dans d'autres facultés de l'Université de Pristina « Hasan Prishtina » où le français est enseigné comme langue étrangère. Elle contribue grandement au département de français avec plus de dix ans d'expérience continue et son domaine de recherche est la linguistique française descriptive à des fins de recherche, didactiques et académique.

Radka Mudrochová est maître de conférences HDR à l'Université Charles de Prague et à l'Université de Bohême de l'Ouest. Ses recherches portent sur le français familier, la néologie et la lexicologie contrastive franco-tchèque. Habilitée en 2023, sa thèse HDR, *Les amalgames lexicaux en français contemporain. Analyses, contextes, emplois*, illustre son intérêt pour les évolutions linguistiques modernes. Elle a publié plusieurs ouvrages scientifiques, notamment *Troncation en tant que procédé d'abréviation* (2012), et coédité des travaux comme *L'emprunt en question(s)* (2019) ou *La néologie par emprunt en français, en polonais et en tchèque* (2023). Elle est membre de projets européens tels que ENEOLI et co-fondatrice des colloques *Tchécalex*, organisés en partenariat avec l'Université Laval. Active dans le réseau 4EU+, elle coordonne le projet *FLEurope* et participe à des recherches sur les dynamiques lexicales à travers les langues. Vice-présidente de l'Association tchèque des enseignantes de français, elle dirige la revue *Bulletin SUF*. Elle a effectué de nombreux séjours de recherche à l'étranger. Ses publications récentes traitent de thèmes variés, tels que l'impact des anglicismes, la créativité lexicale et l'analyse des corpus numériques. Elle intervient régulièrement en tant qu'organisatrice et conférencière dans des colloques internationaux.

Helena Horová est docteur en lettres, elle a soutenu sa thèse intitulée *Le français de spécialité : déficit linguistique et didactique*. Elle travaille au sein de la Faculté des Lettres de l'Université de Bohême de l'Ouest à Pilsen. Dans ses recherches, elle traite des sujets de la lexicologie et de la langue de spécialité. De 2016 à 2020, elle a participé au projet européen COST (SAREP) et actuellement est membre du projet COST (ENEOLI) portant sur les néologismes. Elle a publié plusieurs articles dans le but de relier le sujet linguistique à la didactique, p.ex. *Acquisition de la compétence lexicale dans les approches didactique visant la communication spécialisée* en 2022 et *L'enseignement de la lexicologie et des variantes lexicales* en 2020. Dans le cadre de l'enseignement, elle s'occupe de l'organisation des études de double diplôme avec l'Université d'Artois à Arras (France). Elle a réalisé plusieurs stages et mobilités d'enseignement et de recherche dans les universités à Arras et à Perpignan. Régulièrement, elle participe à des colloques étrangers et nationaux.

Isabelle S. Robert, docteur en traductologie (Université d'Anvers, 2012), est professeur au Département de Linguistique appliquée, Traduction et Interprétation de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université d'Anvers en Belgique. Elle y enseigne la traductologie, la méthodologie de recherche, la traduction et l'interprétation

consécutive néerlandais–français ainsi que la communication écrite et orale en français. Ses recherches portent sur le processus et la compétence de traduction, de révision et de post-édition, le sous-titrage en direct, la traduction à vue et l'interprétation simultanée multimodale.

Valbona Gashi-Berisha est professeur titulaire au Département de français de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina (Kosovo), représentante de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) au Kosovo et fondatrice du Centre d'employabilité Francophone (CEF). Elle coordonne plusieurs projets internationaux dans le cadre d'Erasmus+ et de collaborations avec des universités françaises (Caen, Paris et Nice). Ses recherches se spécialisent en littérature française et en didactique du FLE, avec un intérêt particulier pour l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement des langues. Elle est auteur de nombreux articles scientifiques publiés dans des revues reconnues en Albanie, France, Slovaquie, Turquie, Russie et Espagne. Ses recherches actuelles se centrent sur la diversité culturelle et la promotion de la francophonie dans les Balkans. Parmi ses projets majeurs, elle a coordonné le projet « Enseignement avec le numérique » et organisé la Tournée des Balkans, un événement stratégique pour promouvoir les universités françaises auprès des étudiants du Kosovo et de la région.

Lendita Gjiko est professeur assistant docteur chargée des cours de méthodologie et de didactique de FLE au Département de la langue et littérature française de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina (Kosovo). Elle est secrétaire du Département de langue et littérature françaises de l'Université de Philologie de Prishtina, membre du Conseil de l'enseignement des sciences et des masters de la Faculté de Philologie à Prishtina, Présidente du conseil d'administration du Centre des langues étrangères de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina. Ses recherches se centrent sur la didactique des langues étrangères spécifiquement, dans le cadre du FLE. En tant qu'auteur de plusieurs articles scientifiques, ses travaux de recherche ont également été publiés dans des revues de renom en Albanie, France, Slovaquie, Turquie.

Patricia Lopez-Garcia est docteur en langues et cultures romanes et titulaire d'un diplôme de post-graduat en orthophonie de l'Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne). Elle est actuellement professeur à la Faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de français et italien) de l'Universitat de València. Formatrice en méthode verbotonale, ses recherches portent actuellement sur le rôle de la perception et l'incidence des mouvements et des postures dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Elle a participé à différents projets de recherche (financés par le gouvernement espagnol) sur l'intercompréhension entre langues romanes et l'évaluation linguistique et cognitive. Elle a été responsable de projet pour l'Initiative ELAN Afrique à l'OIF, Chargée de cours au Master complémentaire en linguistique de l'Université de Mons et coordinatrice du module de linguistique clinique de la Umanresa- Fundació Universitària del Bages (FUB). Elle est membre et coordinatrice de groupes d'innovation pédagogique : FONCAT (Universitat de Barcelona) et PMgest (Universitat de València).



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Projet pour le n° 20 - Année 2025

Relire Petar Guberina aujourd'hui

coordonné par Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)



Mes réflexions sur la parole ayant été nourries, dès l'époque où je fréquentais le lycée classique, par les rythmes des grands musiciens, avant tout ceux de Bach, j'ai donné une grande importance, au cours de mes études universitaires, à la musique des phrases. Arrivé à Paris, en 1934, après ma troisième année universitaire à Zagreb, j'ai suivi avec passion à l'École des Hautes Études les cours du Professeur Marouzeau qui lui-même marquait l'importance de l'intonation dans les explications stylistiques. Le Professeur Marouzeau essayait de provoquer des analyses linguistiques personnalisées. Grâce à ce grand linguiste, j'ai pu et osé exprimer, sur la structure des phrases, ma conception selon laquelle les éléments essentiels de la syntaxe et, en général, du langage, sont rythme, intonation, intensité, tempo de la phrase, pause, situation-contexte, gestes et mimiques qui résultent surtout de l'affectivité.

Guberina, P. 1992. « Philosophie, principes et développement de la Méthode Verbo-tonale ». Le Courrier de Suresnes, n° 58, p. 13-20. Dans Guberina, P. 2003. Rétrospection, Rédacteur et éditeur Claude Roberge. Zagreb : ARTRESOR, NAKLADA, p. 35.



S'inscrivant dans le courant du GERFLINT et de sa revue *Synergies Espagne* qui avaient lancé, en 2012-2013, l'appel « Relire Charles Bally aujourd'hui » (Voir le volume 6, résultat de cet appel, dans lequel Petar Guberina avait naturellement pris une grande place, intitulé *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du Langage*¹), la revue *Synergies Europe* se mobilise, en 2025, pour la vie, l'œuvre et la portée européenne et internationale de Petar Guberina (1913-2005), Professeur de français, linguiste, fondateur et directeur de l'Institut de phonétique de Zagreb.

20 ans après sa disparition, une génération plus tard, malgré la diffusion internationale et le retentissement mondial que le système verbo-tonal a connus, force est de constater que Petar Guberina est généralement ignoré dans les recherches portant sur l'enseignement-apprentissage du français pour ne citer que ce domaine. Le structuro-globalisme et la méthode verbo-tonale apparaissent parfois rapidement

¹ [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Espagne6.html> [consulté le 15 janvier 2025].

dans des reconstitutions historiques qui les figent dans un passé révolu. Il est évidemment important de favoriser les débats et soutenir les flambeaux verbotalistes qui existent dans les pays européens (Croatie, Belgique, Espagne, France) et ceux d'autres continents qui montrent l'importance de Petar Guberina et sa connexion avec les progrès scientifiques et les besoins de notre temps.

Il est possible d'affirmer, en 2025, que le niveau de visibilité des travaux de Petar Guberina dans la littérature scientifique numérique, dans les espaces méthodologiques et pédagogiques de la « didactique du FLE », dans les programmes de formation des futurs enseignants et enseignants-chercheurs en didactologie et didactique des langues-cultures est peu élevé par rapport à ce que nous lui devons et ce qu'il peut nous apporter pour faire face aux bouleversements de notre époque et enrichir la préparation de l'avenir. Ce 20^e numéro de la revue Synergies Europe entend contribuer à renverser cette tendance.

Les chercheurs intéressés par la soumission d'un article ou d'un compte rendu de lecture pourront aborder l'œuvre de Petar Guberina sous le ou les angle(s) de leur choix dont une liste non exhaustive peut être dressée par ordre alphabétique : acoustique, physiologique, affectif, artistique, auditif, audiométrique, corporel, culturel, didactique, gestuel, humaniste, linguistique, musical, neurologique, orthophonique, perceptif, philosophique, phonétique, psychologique, rythmique, sensoriel, social, visuel, vocal, etc.

Ce projet s'adresse aussi bien aux experts qu'aux chercheurs curieux de lire, (re)découvrir, analyser la structuroglobalité et la verbotalité que le Professeur Petar Guberina a orchestrées avec ses équipes, en syntonie avec le monde, sans oublier son engagement pour la défense des droits des peuples et des libertés fondamentales ; Paul Rivenc en témoignait ainsi il y a 20 ans :

[...] jeune docteur de la Sorbonne à 26 ans il était aussi, à Paris, l'ami de Léopold Sédar Senghor et surtout d'Aimé Césaire, partageant leur vie militante en faveur d'une culture ouverte sur les peuples colonisés, et s'enthousiasmant pour la poésie nouvelle, dans ses contenus et dans son expression, qu'ils étaient en train de créer. Sa riche culture littéraire se doublait d'un intérêt passionné pour la musique classique mais aussi pour le jazz et les danses africaines et créoles. D'origine modeste, il est non seulement resté fidèle à sa famille et à sa patrie dalmates, mais il s'est toujours montré solidaire des personnes et des peuples qui luttèrent pour leur liberté et leur indépendance. Hommage de Paul Rivenc (2005 : 11-20) dans Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina. M. Berré (éd.). Mons : CIPA.

Contact pour soumission d'article :

synergies.europe.gerflint@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-europe>



© *Synergies Europe*, Revue du GERFLINT, n° 19, Année 2024.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 –

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/synergies-europe>





Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.europe.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
2. L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
3. Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
4. Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention *article à paraître* ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
5. Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale

d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.

6. La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10. L'article en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11. Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12. Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13. Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront sur le manuscrit de l'auteur en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14. Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15. Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteur, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16. La **bibliographie** en fin d'article précédera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17. Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18. Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. Dans : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19. Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 41-61.

20. Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21. Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright*. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23. Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

24. Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25. Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est réservé à l'éditeur.





Synergies Europe, n° 19 / 2024

Revue du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel: <https://www.gerflint.fr>

Administration du site: Thierry Lebeaupin (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Europe, n° 19 / 2024

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright n° 24XM2E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Ce 19^e numéro de *Synergies Europe* combine des approches historiques et identitaires afin de progresser dans la connaissance de l'évolution de la construction européenne et mieux analyser l'époque actuelle. Le lecteur retrouvera le pédagogue Comenius, le fédéraliste Aurel Popovici, mais aussi des actions menées dans la clandestinité ou le rôle de la diaspora. Ce numéro contient également des études en lexicologie française, en formation de futurs traducteurs, en application d'outils numériques pour l'enseignement de la littérature française. Il se referme à l'aide d'une autre clé de la construction identitaire européenne : la motivation des étudiants pour l'apprentissage de la langue française.

ISSN 2260-653X

