

L'IMAGINAIRE LINGUISTIQUE À TRAVERS L'ANALYSE D'ADJECTIFS. COMPRENDRE LES MOTIVATIONS DES APPRENANTS TCHÈQUES DANS LE CHOIX DE LANGUES ÉTRANGÈRES

DOI : 10.15452/SR.2024.24.0010

ORCID : 0009-0005-0976-4482

Moïse Lemonnier

Université de Bohême du Sud

République tchèque

lemonm00@jcu.cz

Résumé : Cette étude, qui fait partie d'une thèse consacrée à l'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire tchèque depuis l'entrée du pays dans l'Union européenne en 2004, vise à comprendre les choix des élèves tchèques en matière d'apprentissage des langues étrangères. La recherche comprend une analyse approfondie des données du ministère de l'Éducation tchèque, une exploration de l'impact des politiques éducatives et linguistiques, ainsi qu'une étude de l'imaginaire linguistique des apprenants. L'évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque montre des dynamiques spécifiques à chaque niveau scolaire. L'anglais domine, tandis que l'allemand, le russe, l'espagnol et le français connaissent des fluctuations diverses. L'étude de l'imaginaire linguistique, basée sur une enquête auprès des élèves et des étudiants, révèle des perceptions différentes pour chaque langue. L'anglais est perçu comme utile, international et facile. L'allemand est considéré comme utile et intéressant par les apprenants, mais déplaisant et discordant par les non-apprenants. Le russe est vu comme intéressant et mélodieux par les apprenants, mais inintéressant et déplaisant par les non-apprenants. L'espagnol est décrit comme beau, attrayant et mélodieux par tous. Enfin, le français est perçu comme beau, élégant et romantique, mais difficile. L'étude conclut que l'imaginaire linguistique contribue à expliquer l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque, bien que d'autres facteurs entrent également en jeu. Comprendre ces imaginaires peut aider à développer des stratégies de politiques linguistiques et pédagogiques adaptées.

Mots-clés : Imaginaire linguistique. Apprentissage des langues étrangères. Choix des langues. Analyse d'adjectifs. Système scolaire tchèque.

Abstract: The linguistic imaginary through adjective analysis: Understanding Czech learners' motivations in choosing foreign languages. This study, part of a thesis dedicated to foreign language learning in the Czech school system since the country's entry into the European Union in 2004, aims to understand Czech students' choices regarding foreign language learning. The research includes a thorough analysis of data from the Czech Ministry of Education, an exploration of the impact of educational and linguistic policies, and a study of the linguistic imaginaries of learners. The evolution of foreign language learning in the Czech Republic shows dynamics specific to each educational level. English dominates, while German, Russian, Spanish, and French experience various fluctuations. The study of linguistic imaginaries, based on a survey of pupils and students, reveals different perceptions for each language. English is perceived as useful, international, and easy. German is considered useful and interesting by learners, but unpleasant and discordant by non-learners. Russian is seen as interesting and melodious by learners, but uninteresting and unpleasant by non-learners. Spanish is described as beautiful, attractive, and melodious by everyone. Finally, French is perceived as beautiful, elegant, and romantic, but difficult. The study concludes that linguistic imaginaries help explain the evolution of foreign language learning in the Czech Republic, although other factors also play a role. Understanding these imaginaries can aid in developing appropriate linguistic and educational policy strategies.

Keywords: Linguistic Imaginary. Foreign Language Learning. Language Choice. Adjective Analysis. Czech School System.

1. Introduction

L'étude que nous présentons s'inscrit dans le cadre de notre thèse, consacrée à l'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire tchèque qui a connu des transformations significatives depuis l'entrée du pays dans l'Union européenne en 2004. Plus particulièrement cette thèse a pour objet de comprendre les raisons pour lesquelles les élèves tchèques choisissent d'apprendre une langue étrangère plutôt qu'une autre dans l'enseignement primaire et secondaire. Notre recherche en la matière comprend plusieurs volets. Tout d'abord, elle est constituée d'une étude approfondie des données produites par le ministère de l'Éducation tchèque sur l'apprentissage des langues étrangères de 2005 à 2023/24. Ensuite, nous explorons l'impact des choix des politiques éducatives dudit ministère. Notre recherche se concentre également sur l'influence des politiques linguistiques de la France, mettant en lumière le transfert culturel ainsi que leur éventuel impact sur l'apprentissage du français en République tchèque. Enfin, cette thèse explore le concept de « l'imaginaire linguistique » des apprenants, qui vise à mettre en relief les perceptions, les aspirations et les représentations des élèves tchèques vis-à-vis des langues étrangères. Ce concept est abordé d'une part sur la base d'une étude de corpus issu de la presse, via le *Český národní korpus*, offrant ainsi une perspective des représentations des langues étrangères dans le pays, et d'autre part à travers une enquête que nous avons menée auprès des élèves des écoles fondamentales, des lycées et des universités. Cet article, tiré de cette recherche, présente les premiers résultats de l'étude de l'imaginaire linguistique effectuée sur la base de l'enquête. Dans le cadre de cette enquête, les apprenants ont été invités à qualifier les langues étrangères (anglais, allemand, russe, espagnol, français) qu'ils apprennent ou n'apprennent pas avec trois adjectifs, permettant de dresser une image subjective de chaque langue. Dans un premier temps nous présenterons la méthode utilisée, puis, dans un second temps, l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque, et enfin, les résultats de notre étude, en dressant un imaginaire linguistique pour chaque langue.

2. Méthode utilisée

Le questionnaire invite les apprenants à fournir des adjectifs qui, selon eux, décrivent le mieux une langue spécifique. Ces adjectifs permettent de comprendre les perceptions et les représentations que les apprenants ont de cette langue. La diffusion du questionnaire a été assurée par les professeurs des écoles fondamentales et des lycées, désignés comme « élèves » dans cet article, ainsi que par les enseignants des universités, désignés comme « étudiants ». Le terme « apprenants » est utilisé pour désigner l'ensemble de ces deux groupes. Le questionnaire ainsi que les réponses des apprenants sont en tchèque. Ensuite, toutes les réponses ont été traduites en français, permettant une analyse et une diffusion des résultats auprès d'un public francophone. À la suite de recherches approfondies sur les différentes plateformes disponibles pour la création de questionnaires en ligne, nous avons décidé d'opter pour Google Forms pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'un des principaux

avantages est sa gratuité, bien que l'extension du stockage puisse nécessiter des frais supplémentaires. De plus, la familiarité des apprenants avec cet outil qu'ils utilisent souvent en cours s'est avérée être un facteur déterminant, facilitant ainsi leur participation et leur compréhension. Un autre avantage majeur de Google Forms réside dans la facilité d'utilisation et dans le format des résultats générés. Les réponses sont automatiquement compilées dans une feuille de calcul Excel, ce qui favorise grandement l'analyse des données et leur utilisation ultérieure.

The image shows a Google Forms interface for a questionnaire titled "Imaginaire linguistique 2". The form is in French. At the top, there are tabs for "Questions", "Réponses" (with 330 responses), and "Paramètres". The main question is "Utilisiez-vous le francouzétinu?" with two radio button options: "Ano" and "Ne". Below the question, it says "Après la section 15" and "Passer à la section suivante". At the bottom, there is a progress indicator showing "Rubrique 16 sur 18".

Figure 1. Image du questionnaire en ligne

Après avoir conçu un premier questionnaire et effectué des tests approfondis pour assurer sa stabilité, nous avons réalisé un test pilote avec un demi-groupe en classe, comprenant 15 élèves, afin de vérifier son bon fonctionnement. Ensuite, nous avons mis en ligne le questionnaire et après les 330 premières réponses, nous avons entrepris d'analyser les adjectifs utilisés par les participants. Nous avons constaté que parfois les réponses des apprenants étaient des phrases ou ne correspondaient pas à des adjectifs. Pour les optimiser et faciliter également l'analyse du questionnaire, nous avons décidé d'ajouter une liste de 20 adjectifs préétablis dans deux nouveaux questionnaires distincts, adaptés aux différents niveaux scolaires : un pour les élèves du primaire/secondaire et un autre pour les étudiants universitaires. Les participants avaient également la possibilité d'ajouter leurs propres adjectifs s'ils ne trouvaient pas ceux qui correspondaient le mieux à leurs sentiments.

De plus, nous avons catégorisé les réponses en fonction de la langue étudiée par les apprenants, à savoir l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le français et le russe. Pour organiser les adjectifs recueillis, nous avons utilisé une méthode de catégorisation par hyperonymes, qui consiste à regrouper les adjectifs sous des termes plus généraux. Cette approche est inspirée de la méthodologie d'analyse de contenu telle que décrite par Bardin (Bardin, 2001), et elle permet de simplifier l'analyse tout en préservant la diversité des perceptions exprimées par les apprenants. Ainsi, nous avons pu observer un imaginaire linguistique distinct pour

les apprenants de chaque langue, ainsi que pour ceux qui ne l'apprennent pas. En somme, cette démarche nous a permis de recueillir une quantité significative d'adjectifs, avec près de 14 000 au total, offrant ainsi une vision riche et détaillée des perceptions des apprenants. Nous avons obtenu davantage de réponses dans la région où nous travaillons et aussi dans celles où nous avons le plus de contacts. Il semblerait que le fait de connaître directement les enseignants soit un critère important pour la diffusion du questionnaire auprès des apprenants.

Région	étudiant.e	élève	total	total en %
Prague	126	113	239	25,7
Bohême-Centrale	1	11	12	1,3
Bohême-du-Sud	130	341	471	50,6
Plzeň	1	0	1	0,1
Liberec	0	6	6	0,6
Hradec Králové	21	2	23	2,5
Vysočina	0	3	3	0,3
Moravie-du-Sud	31	22	53	5,7
Olomouc	45	74	119	12,8
Moravie-Silésie	2	1	3	0,3
Total	357	573	930	100

Tableau 1. Répartition des réponses par régions

Les femmes sont fortement représentées dans les réponses de nos questionnaires.

	homme	femme	autre	total
étudiant.e	74	278	5	357
élève	164	386	23	573
total	238	664	28	930

Tableau 2. Répartition des réponses par genre

L'imaginaire linguistique, tel que révélé par notre questionnaire, peut offrir des explications précieuses sur les fluctuations observées dans l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque. Les imaginaires linguistiques qu'ont les apprenants d'une langue peuvent influencer leur motivation et leur engagement dans l'apprentissage de cette langue. Par conséquent, comprendre ces imaginaires linguistiques permet de mieux appréhender les dynamiques et les tendances dans l'apprentissage des langues étrangères au sein du pays, que nous allons maintenant présenter.

3. Évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque

3.1 Dans le système scolaire tchèque

Le système éducatif tchèque se divise en trois niveaux principaux :

- L'école maternelle accueille les enfants de 3 à 6 ans et est obligatoire à partir de l'âge de 5 ans depuis l'année scolaire 2017.
- L'école fondamentale prend en charge les élèves (de 6 à 11 ans), mais aussi ceux du secondaire de (11 à 15 ans).
- L'enseignement secondaire, au niveau du lycée, est structuré en trois durées différentes : un cycle de 4 ans, un autre de 6 ans, et enfin un cycle de 8 ans. Par exemple, les élèves qui optent pour un lycée de 8 ans quittent l'école fondamentale à 11 ans pour entrer directement au lycée. L'entrée au lycée se fait par concours rendant ainsi le système scolaire assez sélectif et favorisant les élèves les plus performants, ce qui peut être perçu comme élitiste. Dans cet article, nous utiliserons le terme école fondamentale pour désigner l'équivalent de l'école primaire et du collège. Le terme lycée inclura l'ensemble des établissements du secondaire supérieur, à savoir les gymnázium, les lyceum et les écoles professionnelles.

Le tableau 3 montre la répartition de l'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire tchèque entre 2005 et 2023/24. L'anglais atteint rapidement près de 100 % des apprenants, à la suite de l'entrée de la République tchèque dans l'Union européenne en 2004, puis de l'introduction de la première langue étrangère obligatoire en classe 3 en 2007 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007). En 2005, l'allemand était appris par environ 39 % des élèves puis il a connu une diminution jusqu'en 2012/2013. À la rentrée 2013, le changement du programme national (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013) instaure la deuxième langue vivante obligatoire à partir de la 8^e classe de l'école fondamentale. La diminution de l'apprentissage de l'allemand va s'interrompre et la tendance va s'inverser, permettant à l'allemand, tout d'abord, d'augmenter puis de se stabiliser autour de 30 % en 2023. Le russe représentait environ 1,7 % en 2005, puis il a augmenté jusqu'à 7,9 % en 2015 grâce aux changements du programme national de 2013, mais a chuté à environ 5,5 % en 2023. La guerre entre la Russie et l'Ukraine de 2022 a probablement eu un impact sur son apprentissage. Partant de 1,4 % en 2005, l'espagnol a montré une augmentation régulière, atteignant environ 4,4 % en 2023. Le français, qui était la troisième langue apprise en 2005 à 4,11 %, a diminué progressivement, atteignant environ 2,05 % en 2021 pour remonter à 2,37 % en 2023. Il est actuellement la 5^e langue apprise dans le pays. Il y a, cependant, des disparités entre l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles fondamentales et dans les lycées (pour la répartition par région, voir Lemonnier, 2023).

	anglais (%)	français (%)	allemand (%)	russe (%)	espagnol (%)
2005/6	77,7	4,11	39,1	1,7	1,4
2006/7	82,1	4,16	35,2	1,9	1,5
2007/8	85,6	4,26	32,6	2,3	1,8
2008/9	88,6	4,33	30,8	3	2
2009/10	91,1	4,21	30,1	4	2,3
2010/11	93,5	4,05	29,9	4,8	2,4
2011/12	95,8	3,79	28,5	5.	2,5
2012/13	96,8	3,37	26,8	5,1	2,4
2013/14	97,8	3,1	28,3	6,5	2,4
2014/15	98,3	2,91	28,9	7,4	2,5
2015/16	98,5	2,65	28,6	7,3	2,4
2016/17	98,7	2,42	28,5	7,2	2,4
2017/18	98,8	2,23	28,6	7,1	2,5
2018/19	98,9	2,12	28,8	7	2,6
2019/20	99	2,09	28,9	7,1	2,8
2020/21	99,1	2,05	29,3	7,2	3,1
2021/22	99,2	2,08	29,6	7,1	3,4
2022/23	99,3	2,19	29,6	6,7	3,8
2023/24	99,3	2,37	29,7	5,5	4,4

Tableau 3. Répartition de l'apprentissage des langues étrangères dans le système scolaire tchèque (ce tableau a été créé par l'auteur de cet article à partir des données du ministère de l'Éducation tchèque (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2023))

3.2 Dans les écoles fondamentales

Le tableau 4 met en évidence l'évolution des langues étrangères dans les écoles fondamentales entre 2005 et 2023. En 2005, l'allemand était à 26 %. Après une baisse à environ 16 % en 2012, les changements du programme national de 2013 ont permis d'arrêter cette baisse et de permettre à l'allemand de faire un bond de 16,1 % à 20,6 % en une année scolaire. Nous pensons que la présence de professeurs déjà disponibles dans les écoles fondamentales a facilité cette transition. Ensuite, l'apprentissage de l'allemand a augmenté doucement pour atteindre 25,7 % en 2023/24. En 2005, le russe représentait environ 0,89 %. Sa popularité a augmenté jusqu'à 7,3 % en 2015/2016 grâce aux changements du programme national de 2013, mais a connu des fluctuations par la suite avant de chuter à 5,42 % en 2023 en raison de la guerre entre la Russie et l'Ukraine qui a commencé en 2022. L'espagnol a débuté à environ 0,19 % en 2005 et a progressivement augmenté pour atteindre 2,11 % en

2023. Son augmentation est plus forte depuis 2020. Le français était à 1,13 % en 2005. Après avoir connu son plus bas niveau à 0,78 % en 2017/18, il a fluctué puis légèrement repris pour atteindre 1,17 % en 2023, ce qui représente son niveau de 2005.

	anglais (%)	français (%)	allemand (%)	russe (%)	espagnol (%)
2005/6	79	1,13	26	0,89	0,19
2006/7	84,4	1,07	21,6	1,07	0,18
2007/8	88,34	1,09	18,9	1,34	0,21
2008/9	91,6	1,1	17,49	2,05	0,23
2009/10	94,02	1,05	16,9	2,9	0,27
2010/11	96,3	1,14	17,4	3,8	0,4
2011/12	98,5	1,11	16,6	4	0,4
2012/13	98,8	0,96	16,1	4	0,4
2013/14	99,1	0,97	20,6	6,1	0,6
2014/15	99,2	1,02	22,5	7,3	0,72
2015/16	99,3	0,94	22,3	7	0,72
2016/17	99,3	0,84	22,1	6,8	0,76
2017/18	99,4	0,78	22,3	6,58	0,8
2018/19	99,4	0,82	22,88	6,7	0,9
2019/20	99,4	0,85	23,33	6,86	1,03
2020/21	99,5	0,84	24,27	7,14	1,23
2021/22	99,5	0,9	24,86	7,18	1,48
2022/23	99,6	1,02	25,28	6,82	1,78
2023/24	99,6	1,17	25,7	5,42	2,11

Tableau 4. Répartition de l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles fondamentales (ce tableau a été créé par l'auteur de cet article à partir des données du ministère de l'Éducation tchèque (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2023)

3.3 Dans les lycées

Le tableau 5 révèle les dynamiques de l'apprentissage des langues étrangères dans les lycées entre 2005 et 2023. En 2005, l'allemand représentait environ 55,2 %. Après une diminution régulière jusqu'en 2014/15 où il est à 40,25 %, il semblerait que le changement du programme national de 2012 ait eu aussi un impact au lycée, l'apprentissage de l'allemand augmentant jusqu'en 2017/18 avant de repartir à la baisse à 37,4 % en 2023. L'allemand reste très développé dans les régions frontalières avec l'Allemagne, bien qu'il ait connu une diminution au fil des ans, en particulier face à la montée de l'apprentissage de l'anglais, qui est devenu la première langue étrangère apprise. Dans les régions frontalières avec l'Autriche, comme

la Moravie-du-Sud, l'apprentissage de l'allemand est également présent, mais dans une moindre mesure. Malgré cette baisse globale, l'allemand conserve une place significative dans les zones transfrontalières. Le russe représentait 2,75 % en 2005 et a connu son apogée à 8,02 % en 2017/2018. Depuis la rentrée suivante, il diminue, mais a chuté à 5,56 % en 2023/24 à la suite de la guerre entre la Russie et l'Ukraine en 2022. L'espagnol a commencé à 2,87 % en 2005 et a montré une croissance régulière atteignant 8,72 % en 2023. Il semblerait que l'apprentissage de l'espagnol augmente plus fortement depuis la rentrée 2022/23. Il est la troisième langue apprise au lycée depuis 2021/22. Le français, qui était à 7,78 % en 2005, a connu son apogée à 8,61% en 2008/2009 puis a diminué, atteignant environ 4,49 % en 2021/22. Il connaît une timide reprise depuis la rentrée 2022/23 et est actuellement à 4,69 %.

	anglais (%)	français (%)	allemand (%)	russe (%)	espagnol (%)
2005/6	76,58	7,78	55,22	2,75	2,87
2006/7	79,13	8,22	52,96	3,1	3,31
2007/8	81,91	8,44	50,78	3,6	3,84
2008/9	84,63	8,61	48,45	4,3	4,36
2009/10	87,2	8,36	47,51	5,33	4,87
2010/11	89,65	8	46,7	6,07	5,13
2011/12	91,95	7,59	45,53	6,56	5,43
2012/13	93,88	7,08	43,2	6,86	5,53
2013/14	95,6	6,63	41,16	7,14	5,55
2014/15	96,8	6,23	40,25	7,59	5,61
2015/16	97,21	5,85	40,33	7,83	5,66
2016/17	97,59	5,52	40,9	7,9	5,65
2017/18	97,8	5,16	41,22	8,02	5,86
2018/19	98,02	4,83	41,13	7,65	6,13
2019/20	98,21	4,68	40,48	7,47	6,51
2020/21	98,4	4,57	39,91	7,33	6,91
2021/22	98,58	4,49	39,23	6,98	7,34
2022/23	98,75	4,6	38,38	6,42	8,03
2023/24	98,89	4,69	37,42	5,56	8,72

Tableau 5. Répartition de l'apprentissage des langues étrangères dans les lycées (ce tableau a été créé par l'auteur de cet article à partir des données du ministère de l'Éducation tchèque (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2023)

L'analyse des trois tableaux révèle des dynamiques spécifiques au niveau de chaque type d'établissement et met en évidence des disparités entre les niveaux scolaires. L'apprentis-

sage de l'allemand augmente dans les écoles fondamentales mais diminue dans les lycées, le russe décroît dans les deux niveaux tandis que l'espagnol progresse dans les deux niveaux. Le français montre une reprise dans les écoles fondamentales mais une augmentation très timide dans les lycées. La diminution de l'apprentissage du russe, particulièrement marquée après 2022, semble bénéficier principalement à l'espagnol, qui voit une augmentation de ses apprenants au lycée. La réforme annoncée de la deuxième langue obligatoire, bien que non finalisée, aurait nécessairement un impact significatif sur le paysage de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque. Actuellement, les discussions portent sur la suppression de l'obligation d'apprendre une deuxième langue étrangère en classe 8, ce qui rendrait l'apprentissage de cette langue optionnelle. Comme l'indique l'article de Nádvořníková (Nádvořníková, 2022), cette réforme pourrait entraîner une diminution considérable du nombre d'élèves apprenant une deuxième langue étrangère, particulièrement dans les régions économiquement défavorisées. Une telle diminution risquerait d'exacerber les inégalités socio-économiques, limitant les opportunités professionnelles et éducatives pour de nombreux élèves. En outre, les enseignants et les écoles pourraient également être affectés par cette réforme, avec une possible réduction des ressources et du soutien pour l'enseignement des langues étrangères. L'évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque est influencée par divers facteurs historiques, politiques, géopolitiques mais aussi par celui de la gestion d'un établissement scolaire qui ne se limite pas à l'aspect pédagogique car elle inclut la gestion du personnel. Pour nous, un autre facteur déterminant dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'imaginaire linguistique. Ce concept est essentiel car il reflète ce que les apprenants pensent et imaginent d'une langue, influençant ainsi leur motivation et leur engagement. Comprendre cet imaginaire linguistique est crucial pour développer des stratégies pédagogiques efficaces et pour encourager l'apprentissage des langues étrangères. C'est ce que nous allons maintenant développer.

4. L'imaginaire linguistique

L'imaginaire linguistique se réfère à l'ensemble des représentations, des fantasmes et des évaluations subjectives qu'un locuteur entretient vis-à-vis de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère. Il inclut des aspects aussi bien personnels que sociaux, influencés par des idéologies et des normes culturelles. Ce concept a été développé par Anne-Marie Houdebine à la suite de ses travaux sur les attitudes et représentations que les locuteurs entretiennent vis-à-vis d'une langue. Dans un ouvrage de 2002, Houdebine (Houdebine-Gravaud, 2002) revient sur ses premières réflexions et les approfondit en apportant une dimension critique enrichissant la compréhension de son concept. Nous avons choisi de commencer par ce texte, qui permet de poser les bases du concept dans toute sa complexité avant d'explorer chronologiquement ses autres travaux à partir de 1996. Houdebine (Houdebine-Gravaud, 2002, p. 9) observe les difficultés des locuteurs à témoigner de leur relation à la langue, qu'il s'agisse de leur propre langue ou de celle des autres. Elle remarque que ce rapport peut être à la fois valorisant et dévalorisant, en fonction des perceptions et des jugements sociaux :

Un amour de la « belle » langue est ainsi inscrit en même temps qu'une dévalorisation de son propre usage, voire une culpabilisation, comme l'a noté Robert Lafont pour la région occitane avec la notion de culpabilité linguistique.

Houdebine (Houdebine-Gravaud, 2002, p. 10) montre également que cette distance critique que les locuteurs entretiennent avec leur propre langue relève d'une capacité métalinguistique. Cette capacité permet une mise à distance qui favorise à la fois l'apprentissage des langues et leur idéalisation. Cette distanciation se manifeste notamment dans la manière dont les locuteurs évaluent leur propre usage linguistique et celui des autres :

En effet, ce qui apparaît très vite lors des entretiens individualisés et des passations des questionnaires d'enquête, c'est l'amour du parler régional (patois) et en revanche le désintérêt, voire le mépris, qu'encourent les formes courantes du parler utilisé, à savoir le français.

Cette culpabilité linguistique, liée à une dévalorisation de la langue régionale, s'inscrit dans la notion plus large d'imaginaire linguistique, qui englobe des représentations à la fois subjectives et sociales de la langue. Houdebine (Houdebine-Gravaud, 2002, p. 10) précise :

D'où la notion avancée d'Imaginaire linguistique, pour prendre en compte ce rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré, par laquelle il désire être identifié par et dans sa parole ; rapport énonçable en termes d'images, participant des représentations sociales et subjectives, autrement dit d'une part des idéologies (versant social) et d'autre part des imaginaires (versant plus subjectif).

Les normes fictives constituent les représentations idéalisées que les locuteurs peuvent avoir d'une langue. Ces représentations se forment à partir de pressions sociales, académiques ou encore d'un désir d'une langue « idéale ». Parallèlement, les normes prescriptives, véhiculées par des institutions ou des personnalités, imposent une vision normative de ce qui est considéré comme un usage correct.

Houdebine (Houdebine-Gravaud, 1996, pp. 239-240) développe l'idée que l'imaginaire linguistique n'est pas seulement influencé par des facteurs externes (comme la pression sociale), mais aussi par des causalités internes, c'est-à-dire les rationalisations que chaque locuteur élabore par rapport à la langue :

Plus subjective, au sens où elle témoigne d'un rapport du sujet à la langue, plus ou moins conscient, déterminé en partie par des causalités externes, telles la hiérarchisation et la légitimation sociales de tel ou tel usage, variété ou langue ; ou internes, c'est-à-dire déterminées par les représentations, fictions ou rationalisations que le sujet élabore eu égard aux usages ou à la langue, ceci sans transparence à lui-même ou aux autres.

Lors du IV^e Colloque international de sciences du langage de l'Université de Suceava – Roumanie, 16-18 octobre 1997, Houdebine (Houdebine-Gravaud, 1997, p. 4) définit l'imaginaire linguistique comme suit :

L'imaginaire linguistique est défini comme le rapport du sujet à la langue (Lacan) – prise en compte de l'aspect le plus intime autant que faire se peut d'où des fantasmes et fictions d'un sujet (normes fictives, non étayées par un discours social) – et à la langue (Saussure) – aspect plus social et idéologique donc, étayé par un discours par exemple grammatical, académique, orthoépique, puriste (normes prescriptives). Cet imaginaire linguistique est repérable dans les commentaires sur les usages ou les langues (versant unilingue ou plurilingue des évaluations linguistiques allant des discours les plus neutres – normes évaluatives, constatatives – au plus qualifiant (disqualifiant ou valorisant : normes prescriptives, fictives, etc.).

Cette dualité entre les dimensions individuelles (fantasmes, fictions) et les normes prescriptives externes est pertinente dans le cadre de nos recherches, car elle reflète les attitudes ambivalentes des apprenants vis-à-vis d'une langue étrangère. Les apprenants évaluent non seulement la langue selon leurs expériences personnelles, mais aussi en fonction des discours normatifs auxquels ils sont exposés, que ce soit, par exemple, à l'école ou dans les médias. Lors du même colloque, Houdebine (Houdebine-Gravaud, 1997, p. 5) ajoute :

Sur les terrains africains de moindre prescriptivité parce que de tradition orale, C. Canut a montré comment la transmission personnelle et le facteur affectif maintenaient une pression en faveur d'une langue x (le soninke par exemple) – celle du père ou du grand-père – alors que l'influence sociale de la communication homogénéisante en milieu urbain : le bambara à Bamako était prégnante.

Cette distinction, soulignée par Canut, entre la transmission affective d'une langue par le biais familial et l'influence sociale, met en lumière l'importance des facteurs personnels et sociaux dans la construction des imaginaires linguistiques. Elle éclaire également la façon dont ces imaginaires peuvent évoluer en fonction des contextes dans lesquels les langues sont apprises ou transmises. Plus tard, Houdebine (Houdebine, 2015, p. 28) étend cette notion au-delà de la seule langue en étudiant le passage de l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. Elle affirme que cet imaginaire inclut des aspects idéologiques et culturels qui ont une dimension collective :

Ces analyses sémiologiques ont mis au jour, dans leurs phases descriptives puis interprétatives, les stéréotypes culturels qui s'imposent en chacun, du fait de vivre dans tel environnement social, culturel, et dans telle époque ; comme s'impose une langue et ses signes en chaque sujet parlant.

L'imaginaire culturel est donc plus vaste et englobe non seulement des représentations linguistiques, mais aussi des éléments idéologiques et sociaux formant la perception d'une langue dans son contexte culturel. Cet élargissement du concept d'imaginaire linguistique souligne l'importance de l'environnement socioculturel dans la construction des perceptions linguistiques. Cette interaction entre normes subjectives et réalités sociolinguistiques montre que l'imaginaire linguistique dépasse le simple cadre grammatical ou académique. Il intègre des dimensions affectives, idéologiques et sociales, faisant de chaque locuteur à la fois un agent et un sujet de son propre imaginaire linguistique. En résumé,

l'imaginaire linguistique dépasse le cadre de la langue pour englober des dimensions affectives, idéologiques et sociales. Il révèle les représentations subjectives que les locuteurs se construisent à partir de leurs expériences, de leur histoire et de leurs interactions avec la langue.

Notre recherche s'inscrit dans l'exploration des imaginaires linguistiques. En demandant aux apprenants de donner trois adjectifs pour décrire une langue étrangère qu'ils apprennent ou n'apprennent pas, nous visons à explorer les dimensions subjectives et implicites de leur perception linguistique. Nous cherchons à mettre en lumière les imaginaires linguistiques, c'est-à-dire les représentations et les émotions associées à une langue étrangère. Nous allons donc maintenant présenter les différents imaginaires que nous avons pu dresser grâce aux adjectifs utilisés par les différents apprenants.

4.1 L'imaginaire linguistique de l'anglais

Sur un total de 930 apprenants, 880 apprennent l'anglais et 50 ne l'apprennent pas. Parmi les élèves, 571 sur 573 apprennent l'anglais, tandis que parmi les étudiants, 309 sur 357 apprennent cette langue.

4.1.1 Imaginaire linguistique de l'anglais des apprenants étudiant la langue

L'imaginaire linguistique total révèle une perception majoritairement positive de l'anglais, avec les adjectifs les plus fréquemment associés incluant « international » (45 %), « utile » (43 %), « important » (30 %), « nécessaire » (28 %), et « facile » (28 %). Cependant, en comparant les élèves et les étudiants, nous percevons des nuances intéressantes. Les premiers accordent une importance particulière à l'aspect pratique de l'anglais, avec « utile » presque au même niveau que « international » et « facile », suivis de près par « important » et « nécessaire ». En revanche, les étudiants semblent accorder une plus grande importance à l'aspect international (74 %) et à la nécessité de l'anglais, comme le montrent les pourcentages plus élevés pour « utile » et « nécessaire ». Cette différence peut refléter des attentes et des objectifs différents en matière d'apprentissage.

4.1.2 Imaginaire linguistique de l'anglais des apprenants n'étudiant pas la langue

Comme pour les apprenants de l'anglais, l'imaginaire linguistique est caractérisé par une perception principalement utilitaire et pragmatique de cette langue. Ainsi, les adjectifs les plus fréquemment choisis sont « international » (55 %), « utile » (50 %), « nécessaire » (40 %), « important » (37 %), et « facile » (27 %). Cet imaginaire linguistique met en avant l'importance de l'anglais dans un contexte mondialisé.

L'imaginaire linguistique de l'anglais des apprenants qui l'étudient met en avant son caractère pratique et universel. Les locuteurs de l'anglais le perçoivent comme une langue utile, internationale et donc importante pour la communication mondiale. Aucun adjectif négatif n'a été identifié à plus de 5 % ce qui démontre une vision plutôt positive de la langue. L'imaginaire linguistique des non-apprenants de l'anglais met en avant son caractère

pratique et universel, ainsi que son importance dans le contexte international comme finalement les apprenants de la langue. Cependant, le côté « déplaisant » et « inintéressant » y apparaît.

4.2 L'imaginaire linguistique de l'allemand

Sur un total de 930 apprenants, 263 étudient l'allemand et 667 ne l'apprennent pas. Parmi les élèves, 175 sur 573 apprennent l'allemand, tandis que parmi les étudiants, 88 sur 357 apprennent cette langue.

4.2.1 Imaginaire linguistique de l'allemand des apprenants étudiant la langue

Les apprenants de l'allemand le considèrent comme « utile » (37 %) et « intéressant » (34 %), mais également « difficile » (33 %). Cette perception se matérialise également dans d'autres adjectifs, avec des aspects positifs tels que « important » (21 %) et « amusant » (17 %), mais aussi des aspects négatifs comme « discordant » (12 %) et « déplaisant » (11 %).

En comparant les perceptions des élèves et des étudiants, on observe que ces derniers accordent une importance plus grande au caractère « utile » (63 %) et « intéressant » (49 %) de la langue allemande, tandis que les élèves mettent l'accent sur sa difficulté (29 %). De plus, l'aspect « international » prend une plus grande importance chez les étudiants (15 %) par rapport aux élèves (7 %). Cette évolution suggère, peut-être, un changement dans la perspective des apprenants à mesure qu'ils progressent dans leur parcours éducatif.

4.2.2 Imaginaire linguistique de l'allemand des apprenants n'étudiant pas la langue

Pour ceux qui n'apprennent pas l'allemand, l'imaginaire linguistique a tendance à être négatif avec des adjectifs tels que « déplaisant » (42 %), « discordant » (39 %), et « difficile » (36 %). Il est plus prononcé chez les étudiants, où l'on retrouve des pourcentages plus élevés pour les adjectifs négatifs tels que « déplaisant » (49 %), « difficile » (47 %), et « discordant » (44 %). Certains adjectifs sont plus forts pour les élèves avec le choix de « inintéressant » (27 %) et « ennuyant » (21 %). En revanche, les étudiants ont tendance à attribuer plus l'adjectif « utile » (38 %) et « important » (16 %) à la langue allemande que les élèves (24 % et 10 %).

Il semble y avoir une nette divergence dans l'imaginaire linguistique de l'allemand selon qu'on l'apprenne ou non. D'un côté, l'allemand est considéré comme une langue bénéfique, intéressante, importante et pratique cependant difficile à maîtriser. Elle est perçue négativement avec les adjectifs « discordant » et « déplaisant » et dans une moindre mesure positivement avec des adjectifs tels que « beau » et « moderne ». Pour ceux qui ne l'apprennent pas, l'imaginaire linguistique de l'allemand met en avant ses aspects difficiles, déplaisants et discordants. Il semblerait qu'il y ait un véritable rejet de la langue allemande par ceux qui ne l'apprennent pas.

4.3 L'imaginaire linguistique du russe

Sur un total de 930 apprenants, 107 étudient le russe et 823 ne l'apprennent pas. Parmi les élèves, 50 sur 573 apprennent le russe, tandis que parmi les étudiants, 57 sur 357 apprennent cette langue.

4.3.1 Imaginaire linguistique du russe des apprenants étudiant la langue

Les étudiants donnent une plus grande importance aux adjectifs « intéressant » et « utile », avec respectivement 60 % et 35 % des réponses, par rapport aux élèves avec 26 % et 18 %. Cela suggère une meilleure reconnaissance de la valeur du russe. De même, les étudiants ont une appréciation plus marquée du côté ludique du russe, comme le souligne le pourcentage plus élevé avec le terme « amusant » (28 %) par rapport aux élèves (16 %). Cependant, les deux groupes reconnaissent également les défis de l'apprentissage de la langue russe, avec l'adjectif « difficile » (26 %) (contre 12 % pour les élèves).

L'analyse de l'imaginaire linguistique de la langue russe révèle une diversité d'adjectifs. Il y a un certain attrait pour la langue avec « intéressant » (44 %), les apprenants reconnaissent une utilité pratique et une accessibilité avec « utile » et « facile » (27 %) et lui donne des appréciations esthétiques avec « mélodieux » (25 %), « beau » (16 %), et de plaisir « amusant » (22 %). Cependant, l'adjectif « difficile » (20 %) montre les défis dans son apprentissage. Dans une moindre mesure, il y a une reconnaissance de son importance avec « nécessaire » (11 %) et « important » (9 %).

4.3.2 Imaginaire linguistique du russe des apprenants n'étudiant pas la langue

Pour les élèves les adjectifs les plus fréquemment utilisés sont « déplaisant » (42 %), « inintéressant » (40 %) et « discordant » (27 %). Cela montre une perception majoritairement négative de la langue russe. D'autres adjectifs comme « difficile » (24 %) et « ennuyant » (20 %) en soulignent de possibles aspects fastidieux de l'apprentissage du russe. L'imaginaire linguistique des étudiants est plus nuancée. Ils utilisent les adjectifs comme « inintéressant » (42 %), « intéressant » (35 %) et « déplaisant » (31 %). Ils ont une vision plus mitigée de la langue russe. Les adjectifs « mélodieux » (21 %) et « attrayant » (7 %) indiquent aussi une perception plus positive. En revanche, des adjectifs « difficile » (15 %) et « ennuyant » (16 %) contribuent à souligner des aspects moins plaisants du russe.

L'imaginaire linguistique du russe se caractérise par une appréciation de son esthétique et de sa musicalité. Les locuteurs perçoivent le russe comme une langue intéressante et mélodieuse, ainsi que comme une langue utile. Cependant, des aspects négatifs tels que le caractère déplaisant ou inintéressant de la langue sont également identifiés, bien que moins fréquemment. Pour ceux qui ne l'apprennent pas, les adjectifs sont plus contrastés que pour l'allemand et même s'ils sont globalement négatifs « inintéressant » (41 %), « déplaisant » (36 %) ou encore « discordant » (22 %), nous avons aussi des adjectifs positifs comme « intéressant » (32 %), « mélodieux » (17 %) et « utile » (16 %).

4.4 L'imaginaire linguistique de l'espagnol

Sur un total de 930 apprenants, 245 étudient l'espagnol et 685 ne l'étudient pas. Parmi les élèves, 144 sur 573 apprennent l'espagnol, tandis que parmi les étudiants, 101 sur 357 étudient cette langue.

4.4.1 Imaginaire linguistique de l'espagnol des apprenants étudiant la langue

L'imaginaire linguistique de l'espagnol met en exergue des adjectifs tel que « beau » (48 %), « attrayant » (37 %) et « mélodieux » (32 %). Cette vision est également ancrée dans une dimension « international » (28 %) et « intéressant » (28 %). De surcroît, cet imaginaire est agrémenté d'éléments comme « amusant » (24 %), « utile » (21 %), « moderne » (18 %) et « romantique » (12 %). En somme, l'imaginaire linguistique de l'espagnol reflète une perception extrêmement positive de la langue parmi les apprenants.

Les adjectifs « beau » et « mélodieux » figurent parmi les plus fréquemment employés dans les deux groupes, révélant une appréciation esthétique partagée de la langue espagnole. De même, « international » et « intéressant » sont également utilisés de manière significative. Cependant, les élèves mettent l'accent sur les aspects pratiques et accessibles de la langue tandis que les étudiants semblent plus enclins à souligner les aspects esthétiques et culturels. Dans les deux groupes, l'utilisation d'adjectifs négatifs est très limitée, ce qui témoigne d'une perception positive de l'espagnol.

4.4.2 Imaginaire linguistique de l'espagnol des apprenants n'étudiant pas la langue

Les adjectifs les plus fréquemment utilisés par les élèves sont « intéressant » (36 %), et « attrayant » (34 %), suggérant un attrait pour l'espagnol. Les adjectifs « beau » (34 %), « mélodieux » (23 %), « moderne » (21 %), « élégant » (18 %) et « romantique » (17 %) montrent une perception positive de la langue. Elle est aussi considérée comme « international » (15 %). Pour les étudiants, les adjectifs les plus courants sont « attrayant » (50 %), « beau » (38 %), « mélodieux » (38 %) et « intéressant » (37 %), mettant en évidence une forte appréciation esthétique et culturelle. On observe également une utilisation significative des adjectifs tels que « international » (30 %) et « moderne » (21 %). Les adjectifs comme « utile » (20 %) et « facile » (13 %) sont également présents, suggérant une perception pratique et une accessibilité de la langue.

Dans l'imaginaire linguistique de l'espagnol, l'esthétique et l'attrait culturel occupent une place prépondérante. Les locuteurs perçoivent l'espagnol comme une langue belle, attrayante et mélodieuse. Aucun adjectif négatif n'est mentionné, ce qui suggère une vision positive de la langue. Pour les non-apprenants de l'espagnol, l'imaginaire linguistique met en avant son attrait culturel (une langue attrayante, intéressante et mélodieuse) et son caractère international. Seuls deux adjectifs négatifs dépassent les 5 % avec « difficile » (9 %) et « inintéressant » (7 %).

4.5 L'imaginaire linguistique du français

Sur un total de 930 apprenants, 516 étudient le français et 414 ne l'étudient pas. Parmi les élèves, 281 sur 573 apprennent le français, tandis que parmi les étudiants, 235 sur 357 étudient cette langue.

4.5.1 Imaginaire linguistique du français des apprenants étudiant la langue

Pour les élèves, les adjectifs « beau » (54 %), « élégant » (23 %), « mélodieux » (20 %) et « romantique » (19 %) mettent en avant des aspects esthétiques positifs du français. D'autres adjectifs comme « intéressant » (28 %), « utile » (19 %), ainsi que « international » (16 %) mettent en exergue l'attrait intellectuel, et mondial du français. En revanche, l'adjectif « difficile » (44 %) indique que son apprentissage est un défi.

Les adjectifs les plus courants pour les apprenants universitaires sont « beau » (55 %), « élégant » (46 %) et « romantique » (43 %), soulignant une forte appréciation esthétique de la langue (voire émotionnelle). On observe également une utilisation fréquente d'adjectifs comme « mélodieux » (37 %) et « attrayant » (37 %), indiquant une perception de la langue comme étant agréable. Les adjectifs comme « intéressant » (30 %) et « international » (30 %) mettent en évidence l'attrait intellectuel et mondial de la langue. Ici aussi, l'adjectif « difficile » (43 %) occupe une place significative.

Les deux imaginaires partagent une appréciation de l'esthétique de la langue française, avec une utilisation importante des adjectifs « beau » et « élégant ». Mais les étudiants semblent accorder une plus grande importance aux aspects émotionnels et culturels de la langue, avec une utilisation plus fréquente des adjectifs « romantique » et « mélodieux ». En revanche, les apprenants semblent assez préoccupés par les défis de son apprentissage, comme le suggère l'utilisation plus fréquente de l'adjectif « difficile ».

4.5.2 Imaginaire linguistique du français des apprenants n'étudiant pas la langue

Pour les élèves qui n'apprennent pas le français l'adjectif « difficile » (45 %) est placé bien avant « beau » (28 %). L'adjectif « intéressant » (22 %) souligne l'intérêt culturel et les adjectifs « mélodieux » (17 %) et « élégant » (17 %), « romantique » (14 %) et « attrayant » (11 %) démontrent un attrait pour la langue. On peut remarquer la présence d'adjectifs négatifs tel que « inutile » (8 %), « prétentieux » (7 %), « inintéressant » (5 %) et « déplaisant » (5 %), illustrant un certain rejet du français. L'aspect « international » du français n'est que peu reconnu dans ce groupe.

Pour les étudiants, les adjectifs les plus courants sont « difficile » (48 %) et « beau » (45 %) comme pour le groupe précédent. D'autres adjectifs tels que « attrayant » (43 %), « élégant » (39 %), « romantique » (36 %), « mélodieux » (25 %) et dans une moindre mesure « moderne » (12 %), sont également utilisés, soulignant une appréciation positive de la langue. On observe également une utilisation significative d'adjectifs négatifs tels que « prétentieux » (11 %), « déplaisant » (11 %) ainsi que l'adjectif « inintéressant » (5 %).

L'imaginaire linguistique du français met en avant à la fois son esthétique (beau, élégant, romantique) et son caractère émotionnel, mais reconnaît fortement sa complexité qui semble représenter un défi pour certains apprenants. L'imaginaire linguistique des non-apprenants de français met en avant sa complexité et ne ressent pas son côté international même s'il reconnaît son attrait esthétique.

5. Conclusion

Notre étude sur l'imaginaire linguistique contribue à offrir une explication de l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères en République tchèque. Elle met en lumière l'importance des perceptions et des représentations subjectives des langues dans le choix des élèves. Les langues perçues positivement montrent des tendances à la hausse, tandis que celles avec des perceptions négatives ou mixtes montrent des déclin ou des croissances plus timides. Ainsi, l'anglais est souvent perçu comme essentiel, pratique, et global, ce qui contribue à expliquer sa position dominante dans le système éducatif tchèque. L'espagnol est décrit avec des adjectifs positifs. Ces perceptions positives contribuent probablement à sa popularité croissante. L'allemand est perçu de manière assez mixte et sa perception comme une langue difficile pourrait décourager les élèves à poursuivre son apprentissage au niveau lycée, expliquant la diminution observée à ce niveau. Les perceptions négatives renforcées par les événements géopolitiques conduisent à une baisse de l'apprentissage du russe et exacerbent les perceptions négatives. Enfin, les perceptions positives pourraient encourager un certain intérêt initial pour le français, mais la difficulté perçue pour l'apprendre, la non-reconnaissance de son utilité et de son internationalité peuvent limiter sa progression, et expliquer sa timide augmentation au lycée. Il nous semble exister un lien significatif entre les imaginaires linguistiques et les tendances observées dans les graphiques précédents. Comprendre ces imaginaires permet d'expliquer les variations dans l'apprentissage des langues étrangères mais offre aussi des informations précieuses pour développer des stratégies de politiques linguistiques voire pédagogiques adaptées. Ainsi, l'imaginaire linguistique peut contribuer à expliquer l'évolution de l'apprentissage des langues étrangères, mais il n'est pas le seul élément en jeu. Les choix des élèves sont également influencés par de multiples autres facteurs tels que les décisions politiques du ministère, la disponibilité des professeurs dans les établissements scolaires, l'emplacement géographique, l'histoire familiale, la situation internationale ou encore la démographie.

Bibliographie

- ✧ BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Presses Universitaires de France.
- ✧ Český národní korpus. (n.d.). *Český národní korpus*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. <https://www.korpus.cz>
- ✧ HOUEBINE-GRAVAUD, A. (1996). Imaginaire linguistique et dynamique langagière. Aspects théoriques et méthodologiques. *La Bretagne Linguistique*, 10, 239-255. <https://doi.org/10.4000/lbl.6289>
- ✧ HOUEBINE-GRAVAUD, A.-M. (1997, octobre 16-18). L'imaginaire linguistique : questions au modèle

et applications actuelles [*Communication présentée au IV^e colloque international de Sciences du Langage de l'Université de Suceava – Roumanie*].

- » HOUDEBINE-GRAAUD, A.-M. (2002). *L'Imaginaire Linguistique*. L'Harmattan.
- » HOUDEBINE, A. (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La Linguistique*, 51 (1), 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- » LEMONNIER, M. (2023). Výuka cizích jazyků na základních a středních školách v letech 2005 až 2023 v České republice. *Cizí jazyky*, 66(5), 13-26.
- » Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023). *Statistická ročenka školství – 2005/2023* [En ligne]. Disponible sur : <https://statistika.msmt.cz/ročenka/ročenka.asp>
- » Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-meni-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-2>
- » Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Se zpracovanými změnami*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/file/29397/>
- » NÁDVORNÍKOVÁ, O. (2022). Význam výuky dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání a možné důsledky jeho zrušení jako povinného předmětu. *Cizí jazyky*, 65(5), 50-62.

Moïse Lemonnier

Filozofická fakulta

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Branišovská 1645/31A,

370 05 ČESKÉ BUDĚJOVICE

République tchèque