

Université de Montréal

**Regards sur une francophonie locale : réimaginer l’imaginaire de la
communauté bulgare francophone — une aspiration de francophonistes pour
l’eupéanisation et la francophonisation**

Par

Romain Crouton

Département de science politique

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de Maîtrise

en Science politique, option mémoire

Décembre 2023

© Romain Crouton, 2023

Université de Montréal

Département de science politique, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**Regards sur une francophonie locale : réimaginer l'imaginaire de la communauté
bulgare francophone — une aspiration de francophonistes pour une européanisation et
une francophonisation**

Présenté par

Romain Crouton

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Françoise Montambeault
Présidente-Rapporteure

Laurence Deschamps-Laporte
Membre du jury

Magdalena Dembińska
Directrice de recherche

Résumé

Ce mémoire est une étude de cas sur une francophonie locale et sur la réinterprétation de l'imaginaire d'une communauté francophone. Nous nous sommes basés sur le cas de la Bulgarie et de sa communauté bulgare francophone. Nous avons alors questionné la réinterprétation de l'imaginaire communautaire bulgare francophone depuis 1989. Pour répondre à cette interrogation, nous avons analysé les programmes scolaires du ministère de l'Éducation bulgare pour l'apprentissage du Français Langue Étrangère, les manuels scolaires utilisés dans les lycées bilingues bulgares francophones. Puis, nous nous sommes entretenus avec des personnalités politiques, diplomatiques et professeurs de français en Bulgarie.

Nos résultats soutiennent que l'imaginaire communautaire bulgare francophone a été réinterprété selon deux logiques. D'abord, dans une volonté d'eupéaniser la langue française et le Bulgare francophone, c'est-à-dire, d'interpréter le français comme langue de l'Europe, et former ensuite un individu européen plurilingue. La seconde logique consiste à déployer l'imaginaire bulgare francophone et la langue française en Bulgarie vers d'autres francophonies locales à défaut d'une vision seulement francocentrée. Ces deux aspirations ont été soutenues par des francophonistes – des individus qui ont repensé les représentations de la langue française et la définition de la francophonie bulgare. Ces francophonistes se sont placés dans diverses institutions en Bulgarie, notamment au sein de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie. En parallèle des actions de ces individus, d'autres structures et individus en place ont soutenu ou modéré ces deux aspirations – maintenant alors parfois le francocentrisme au sein de l'imaginaire bulgare francophone.

Mots clés : Francophonie locale, Communauté imaginée, Groupe d'aspiration, Communauté de pratique, Réinterprétation, Bulgarie, Francophoniste, Européanisation, Troisième francophonie, Français Langue Étrangère.

Abstract

This paper is a case study of a local francophonie and the reinterpretation of the imaginary of a Francophone community. We focused on the case of Bulgaria and its Bulgarian francophone community. Then we questioned the reinterpretation of the imaginary of the Bulgarian French-speaking community since 1989. To answer this question, we analysed the Bulgarian Ministry of Education's curricula for learning French as a foreign language and the textbooks used in bilingual French-speaking Bulgarian high schools. We also interviewed leading Bulgarian politicians, francophone diplomats and French teachers.

Our results show that the Bulgarian francophone community imaginary has been reinterpreted according to two logics. On the one hand, into a desire to Europeanise the French language and French-speaking Bulgarian, meaning, to interpret French as the language of Europe, and then to form a plurilingual European individual. The second aim is to extend the French-speaking Bulgarian imaginary and the French language in Bulgaria to other local francophonies, rather than having only a francocentric vision. These two aspirations have been supported by francophonists - individuals who have rethought the representations of the French language and the definition of the Bulgarian francophonie. These francophonists were placed in various institutions in Bulgaria, notably within the Association des Professeurs de et en français de Bulgarie. Alongside the actions of these individuals, other structures and individuals in place have supported or moderated these two aspirations - sometimes maintaining Francocentrism within the Bulgarian Francophone imaginary.

Keywords: Local Francophonie, Imagined Community, Aspiration group, Community of practice, Reinterpretation, Bulgaria, Francophoniste, Europeanization, Third Francophonie, French as a Foreign Language

Table des matières

RESUME.....	3
ABSTRACT.....	4
TABLE DES MATIERES.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES FIGURES.....	8
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	9
REMERCIEMENTS.....	11
INTRODUCTION.....	12
PARTIE 1 : L'EXPLORATION THEORIQUE D'UNE ETUDE DE CAS : UN CADRAGE ANALYTIQUE	
NOVATEUR EN FRANCOPHONIE SOCIOPOLITIQUE.....	21
CHAPITRE 1 : DU CADRE THEORIQUE : REGARD SUR LES OUTILS CONCEPTUELS ET L'ANALYSE DES	
FRANCOPHONIES LOCALES.....	21
1. L'IMAGINAIRE COMMUNAUTAIRE OU L'IDENTITE COLLECTIVE FRANCOPHONE AU TRAVERS DE SES	
REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA LANGUE.....	21
1.1. <i>De la communauté imaginée.....</i>	22
1.2. <i>L'imaginaire communautaire : les frontières du « Nous » comme des produits mais</i>	
<i>surtout comme des processus.....</i>	26
1.3. <i>Petite introspection définitionnelle : décortiquer l'imaginaire et ses représentations</i>	28
1.4. <i>Le « où » : l'identité collective en matière — ses représentations sociales et</i>	
<i>sociolinguistiques : les produits linguistiques à analyser.....</i>	34
2. GROUPE D'ASPIRATION FRANCOPHONE.....	39
2.1. <i>Définition.....</i>	39
2.2. <i>Liens et existence communautaire.....</i>	40
2.3. <i>De l'aspiration ou le francophonisme des francophonistes.....</i>	41
3. COMMUNAUTE DE PRATIQUE.....	43
3.1. <i>De la définition des concepts : de l'apprentissage en communauté de pratique.....</i>	43
3.2. <i>La pratique et le faire communauté.....</i>	44
3.3. <i>Réseaux de pratiques et paysage de pratique.....</i>	47
4. CONCLUSION FINALE DU CHAPITRE 1.....	49
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE ET DEMARCHES DE RECHERCHE.....	50
1. JUSTIFICATION DE NOTRE CAS A L'ETUDE.....	50
1.1. <i>À la découverte des continents et des francophonies : où s'arrêter, laquelle choisir et</i>	
<i>pourquoi ?.....</i>	50
1.2. <i>L'Europe centrale et orientale : des francophonies du cœur.....</i>	51
1.3. <i>La Bulgarie ou la Roumanie : quel cas étudier et pourquoi ?.....</i>	51
2. LE POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE : LA POSTURE COMPREHENSIVE COMME FONDEMENT DE NOTRE	
RECHERCHE.....	52
3. EXPLORATION DE NOTRE BOITE A OUTILS METHODOLOGIQUES.....	53
3.1. <i>L'étude de terrain : lieu et durée.....</i>	53
3.2. <i>L'ethnographie : comme démarche préexploratoire.....</i>	54
3.3. <i>La méthodologie des entrevues.....</i>	56
3.4. <i>La méthodologie de l'analyse documentaire et d'archive.....</i>	60
3.5. <i>La méthodologie de l'analyse des manuels scolaires.....</i>	63
PARTIE 2 : L'EMPIRIE.....	68
CHAPITRE 1 : UNE FRANCOPHONIE LOCALE : LA BULGARIE ET SON EMPREINTE « FRANCOPHONE »	68
1. AUX SOURCES DE L'IMPACT FRANCOPHONE ET DE LA COMMUNAUTE BULGARE DES PARLANTS-FRANÇAIS.....	68
2. AUJOURD'HUI : L'ORGANISATION D'ACTEURS ENGAGES — DES FRANCOPHONISTES ET LEURS ASPIRATIONS POUR	
REIMAGINER L'IMAGINAIRE DES BULGARES FRANCOPHONES.....	70
2.1. <i>La communauté bulgare francophone depuis 1989 : quelle organisation ?.....</i>	70
2.2. <i>Des professeurs de français actifs et intégrés dans des réseaux de pratiques.....</i>	73
2.3. <i>Le paysage de pratique de l'APFB : panorama des acteurs et institutions du FLE en</i>	
<i>Bulgarie.....</i>	75
CHAPITRE 2 : D'UNE COMMUNAUTE FRANCOPHONE EUROPEANISTE À UNE COMMUNAUTE	
EUROPÉANISÉE FRANCOPHILE AU DEVENIR FRANCOÇAIS.....	77

1.	DES APPUIS STRUCTURANTS ET MOTEURS : LES INSTANCES INTERNATIONALES ET LES ACCORDS BILATERAUX AU CŒUR DU PROCESSUS DE REINCARNATION ET REIMAGINATION DES FRONTIÈRES COMMUNAUTAIRES.....	78
1.1.	<i>Une nouvelle voie idéologique pour la Bulgarie accompagnée par le Conseil de l'Europe et les structures institutionnelles de l'Union</i>	78
1.2.	<i>La Francophonie comme soutien à l'eupéanisation : un programme de vitalisation du français dans l'Union européenne – des représentations novatrices au sein de la communauté bulgare francophone</i>	84
1.3.	<i>Les accords et relations entre la Bulgarie et ses pays partenaires : entre présences et influences françaises pour le retour vers l'Europe</i>	86
1.4.	<i>Ruée vers les langues étrangères ! L'intégration européenne : nouvelle structure motrice d'une langue française européenne ?</i>	95
1.5.	<i>Conclusion partielle</i>	97
2.	LA BULGARIE : DES POSITIONS ÉTATIQUES EUROPEISTES DE CONCERT AVEC LE GROUPE D'ASPIRATION	97
2.1.	<i>La politique linguistique éducative de l'État bulgare sur les langues étrangères</i>	98
2.2.	<i>Dans les classes de français : des images francophones de l'Europe et de ses pays et des images de la France</i>	106
2.3.	<i>Un environnement et une histoire des Bulgares francophones : le français une langue de et vers l'Europe et le maintien de la tradition francophile</i>	110
2.4.	<i>Conclusion partielle</i>	111
3.	UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE TOURNÉE VERS LA MODERNITÉ ET L'EUROPE ET ANCRÉE DANS SES TRADITIONS	111
3.1.	<i>Repenser et refonder la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie pour l'Europe : un projet novateur européen aux convergences des aspirations francophones</i>	112
3.2.	<i>Les réseaux de pratique en action vers des transferts culturels pour une pratique et des représentations de l'Occident à l'Orient</i>	115
3.3.	<i>Une communauté de pratique soudée et ancrée : des francophiles européens</i>	116
3.4.	<i>Conclusion partielle</i>	117
4.	CONCLUSION FINALE DU CHAPITRE 2	118
CHAPITRE 3 : L'INTERNATIONALISATION ET LA FRANCOPHONISATION DE LA COMMUNAUTÉ BULGARE FRANCOPHONE		119
1.	DES INSTITUTIONS ET ACTEURS INTERNATIONAUX : PARTIES PRENANTES D'UNE OUVERTURE ET D'UNE SOCIALISATION À LA FRANCOPHONIE SOLIDE POUR LA COMMUNAUTÉ BULGARE FRANCOPHONE	120
1.1.	<i>L'Organisation internationale de la Francophonie, ses bureaux et opérateurs : dynamiques d'une intégration et d'une diffusion de la francophonie solide dans l'imaginaire communautaire francophone bulgare</i>	120
1.2.	<i>Le développement de nouvelles relations bulgares avec ses partenaires francophones et une présence diplomatique culturelle francophone active</i>	129
1.3.	<i>Conclusion partielle</i>	133
2.	L'ÉTAT BULGARE ET SES POLITIQUES D'OUVERTURE : LE GROUPE D'ASPIRATION AGIT, VOYAGE ET SOCIALISE LA FRANCOPHONIE LOCALE BULGARE À LA FRANCOPHONIE SOLIDE	134
2.1.	<i>Des politiques engagés en francophonie : du programme scolaire de français aux aspirations des diplomates bulgares – la promotion du français pour l'ancrage d'une francophonie bulgare mondialisée et régionalisée</i>	134
2.2.	<i>Explorer les assises de la transmission : des professeurs de français francophonistes et francophiles</i>	151
2.3.	<i>Conclusion partielle</i>	154
3.	L'EFFERVESCENTE FRANCOPHONIE DE L'APFB : UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE INFLUENTE ET INNOVANTE PAR ET SUR SON ENVIRONNEMENT	154
3.1.	<i>Des engagements de l'association : s'ouvrir aux francophonies</i>	154
3.2.	<i>Des fondations repensées pour tenter de métamorphoser les transmetteurs – entre influence des réseaux de pratique et du paysage de pratique</i>	156
4.	CONCLUSION FINALE DU CHAPITRE 3	160
CONCLUSION		161
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		165
ANNEXES		245
NOTES DE FIN		296

Liste des tableaux

Tableau 1 : Tableau représentant les codes de participants et le nombre d'entrevues réalisées	58
Tableau 2 : Graphique : Pourcentage de représentations imagés de la France et de l'Europe dans les manuels de français bulgares du système éducatif bulgare	102
Tableau 3 : Graphique : Pourcentage de représentations imagées de la France et de l'Europe dans les manuels de français français du système éducatif bulgare.....	104
Tableau 4 : Graphique : Pourcentage de scènes situationnelles mettant en avant la France et un pays ou une région francophone dans les manuels bulgares du système éducatif bulgare	139
Tableau 5 : Graphique : Pourcentage de scènes situationnelles mettant en avant la France et un pays ou une région francophone dans les manuels de français français du système éducatif bulgare.....	141
Tableau 6 : Graphique : Pourcentage de représentations imagées de la France, des pays et régions francophones et de la Francophonie dans les manuels de français bulgares dans le système éducatif bulgare	144
Tableau 7 : Graphique : Pourcentage de représentations imagées de la France, des pays et régions francophones et de la Francophonie dans les manuels de français français du système éducatif bulgare	146
Tableau 8 : Tableau des manuels scolaires identifiés et analysés	265
Tableau 9 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare	283
Tableau 10 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels français de français du système éducatif bulgare	285
Tableau 11 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare	288
Tableau 12 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels français de français du système éducatif bulgare	292

Liste des figures

1- Image authentique issue d'un manuel scolaire français de Français Langue Étrangère	66
2- Schéma topographique des acteurs de la communauté bulgare francophone en Bulgarie ..	70
3- Schéma topographique des réseaux de pratique de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie.....	73
4- Schéma topographique du paysage de pratique de l'enseignement du français en Bulgarie	75
5- Schéma du marché linguistique international, des différentes variétés du français et de l'idéologie linguistique du FLE	257
6- Schéma des marchés linguistiques international et européen et des différentes variétés du français	258
7- Schéma des programmes de l'Institut français de Bulgarie pour européeniser la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie : regards sur le paysage de pratique	282

Liste des sigles et abréviations

ACCT : Agence de coopération culturelle et technique

APFB : Association des professeurs de et en français de Bulgarie

AUF : Agence universitaire de la Francophonie

CE : Conseil de l'Europe

CONFJES : Conférence des ministres de la Jeunesse et des Sports de la Francophonie

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

CREFECO : Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale

ECO : Europe centrale et orientale

ESFAM : Établissement spécialisé de la Francophonie pour l'Administration et le Management

IFAG : Institut de la francophonie pour l'administration et la gestion

IFB : Institut français de Bulgarie

OIF : Organisation internationale de la Francophonie

UE : Union européenne

WBI : Wallonie-Bruxelles International

Ce mémoire est dédié à tous ces professeurs de français et personnalités francophones en Bulgarie qui font vivre le fait français et leur francophonie ! Vous avez forgé l'âme de ce mémoire !

Merci à vous !

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans le soutien inestimable de ma Directrice de recherche, Magdalena Dembinska. Je lui exprime tous mes remerciements, pour sa confiance, ses précieux conseils, pour sa patience et sa bienveillance. Grâce à elle, j'ai pu réaliser un terrain en Bulgarie et son appui constant a su me procurer un réel épanouissement dans mon processus de recherche. Je tiens également à souligner et par là même exprimer ma gratitude, à mon co-directeur de recherche, Monsieur Gueorgui Jetchev. Cette co-direction a été rendue possible grâce au soutien financier de Mitacs Globalink, que je remercie également et grâce à qui j'ai aussi pu réaliser ce séjour de recherche.

L'aventure d'une recherche sur un projet aussi vaste que le français en Bulgarie amène, comme tout sujet sociétal, des rencontres inespérées et marquantes. Je souhaiterais donc remercier trois personnes qui m'ont profondément touché lors de mon séjour en Bulgarie. Tout d'abord, Vyara Lyubenova, enseignante de français au Lycée Lamartine de Sofia et Présidente de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie, qui m'a chaleureusement invité à de nombreuses activités du lycée Lamartine et au voyage scolaire rendant hommage à Alphonse de Lamartine et ses périples en Bulgarie. Merci. Grâce à elle, et au-delà de ses invitations, j'ai aussi pu découvrir tout un monde d'enseignants engagés, de personnalités francophones investies qui font vivre le français et leur francophonie en Bulgarie. J'ai pu également constater toute l'ardeur et l'énergie avec laquelle Vyara se bat chaque jour pour faire vivre la francophonie bulgare. J'exprime également toute ma sympathie et mes plus chaleureux sentiments à Boyka Palikarcka qui m'a transmis plus qu'une expérience, mais m'a fait vivre sa réalité francophone. Cet échange m'a transcendé et marqué le cœur. Je souhaiterais, enfin, remercier Magali Régnier-Jeleva, pour son aide généreuse et son soutien dans plusieurs de mes épreuves de vie en Bulgarie.

Je remercie également le Centre Jean Monnet de Montréal de m'avoir gracieusement prêté un bureau dans lequel j'ai pu me consacrer entièrement à ma rédaction, et le CRIDAQ pour avoir organisé et soutenu des activités d'écriture.

J'ai une pensée particulière pour mes collègues de recherche et amis, Katia et Laurent, à qui je présente toute ma gratitude et sans qui ce mémoire aurait eu un visage différent.

Je remercie également ma famille, mes parents et mes frères pour leur éternel soutien dans la réalisation de mes projets. Enfin, je tiens à remercier, Louis-Philippe de m'avoir épaulé dans les moments les plus difficiles de cette année de recherche et pour ses heures passées à la relecture de ce mémoire.

Introduction

En 2021¹ et en 2023², la Bulgarie fêtait le 30^e anniversaire de son adhésion à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) (Antoaneta 2022; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2022; ESFAM 2022; Stoéva 2023; БНТ 2023; БНГ 2023; Редчкторски 2023; Трифонов 2023; Телевизия 2023). Lors de ces festivités, c'est toute une communauté de Bulgares francophones qui s'est activée pour célébrer la « francophonie bulgare », « la langue française en Bulgarie » et sa vivacité, allant jusqu'à clamer son attachement aux valeurs de la Francophonie (*Ibid.*). Les événements de 2021 nous ont alors menés à nous interroger sur la définition que ces acteurs faisaient de cette « francophonie bulgare », ou encore des « valeurs de la Francophonie » présentes en Bulgarie.

En fait, utiliser le concept de « francophonie » (P. Dumont 1992, 164), c'est se plonger dans l'historiographie d'un néologisme interprété, réinterprété institutionnellement et scientifiquement, tout en participant de son existence³ (Traisnel 2013, 3, 10; 2015, paragr. 7; 2018a, 354-57, 370; Klinkenberg 2017, 11; Glasze 2007; 2014; T. H. T. Phan et al. 2011; T. H. T. Phan, Guillou, et Durez 2012; Guillou 1995). Ce terme a, en effet, bien évolué, depuis sa création en 1886 à aujourd'hui⁴. Établie, au gré des paradigmes internationaux⁵ et des discours de l'OIF, la notion de francophonie « a fini par désigner une sémiosphère ordonnée autour des valeurs que sont “le dialogue des cultures” et la “diversité culturelle” » (Klinkenberg 2017, 12)⁶. Aussi, cette notion renvoie actuellement à « cette troisième francophonie » (Guillou 2009; 2016; T. H. T. Phan et al. 2011), diversitaire, pluricentrique, polymorphe et polyphonique (P. Dumont 1992, 178)⁷.

Cependant, si l'historiographie du concept contemporain de « francophonie » est intimement liée à la définition et l'usage récent qu'en fait l'Organisation internationale de la Francophonie, ses opérateurs agréés et une partie de sa société civile (Morel 2007, 93; Chardenet et al. 2008, 1:114), une multitude d'approches analytiques et disciplinaires⁸ sont utilisées pour penser la/les francophonie/s et ainsi la/leurs définitions (Traisnel 2013, 3). Ainsi, à l'instar de Traisnel (2013) et de Johansson et Dervin (2007a; 2009; Dervin et Johansson 2011; 2008) « nous constatons [...] qu'il est impossible de cerner une définition unique de la *francophonie*, tellement ses conceptions sont multiples, hétérogènes » (Johansson et Dervin 2009, 387) et polysémiques (Dervin et Johansson 2011, 31). Dans ces francopolyphonies, il faudrait alors analytiquement « tenir compte de (sa) dimension profondément multiscalaire, et processuelle » et « d'intégrer au cœur (de sa/ses) définition(s), la dimension politique [...] à travers une analyse systématique de ses acteurs (leurs discours), et des actions et réflexions qu'ils apportent. » (Traisnel 2013, 10) Ainsi, notre étude s'intéresse à la « francophonie qui

parle» (Traisnel 2013, 3), au(x) « rôle(s) des faiseurs de francophonie » dans la construction définitionnelle et communautaire francophone (Traisnel 2013, 4).

Notre étude en retenant une telle définition et approche constructiviste de la *francophonie* entend donc, à l’instar de Traisnel⁹ (Traisnel 2018c, paragr. 4), correspondre et discuter avec la sociologie du nationalisme et ces différentes approches. Cette littérature n’a encore que très peu été approchée pour interpréter la francophonie/les francophonies. Mais elle permet pourtant de « *mettre à jour les contrastes qui existent entre les francophonies* » (Traisnel 2018c, paragr. 5) et comprendre le sens et l’imaginaire donnés par ces réseaux politiques (Traisnel 2018c, paragr. 2) et ces acteurs (Traisnel 2013, 12)¹⁰. Une distinction conceptuelle nécessaire se doit d’être notifiée¹¹. En ce sens, nous distinguons, ce que nous appellerons *francophonie solide* (Dervin et Johansson 2011, 31; Johansson et Dervin 2009, 386; Holter et Skattum 2008; Dervin et Johansson 2007a) et *francophonie locale*.

La définition de *francophonie solide* est empruntée à Johansson et Dervin (2009)¹². Concédant de la multitude de contextes dans l’espace institutionnel francophone¹³, Johansson et Dervin reconnaissent pourtant un dénominateur commun : l’usage du français. De ce fait, ils appliquent un cadre conceptuel pour ancrer le concept de *francophonie solide*. Nous le reprenons sans le discuter tout en enrichissant de réflexions et communications académiques sur ce qu’ils identifient comme la *francophonie solide*. Selon ces auteurs (2009), la *francophonie solide* est traversée par trois lignes directrices – dont deux que nous développerons ici¹⁴.

Elle se fixe, tout d’abord, autour d’une interrelation et inséparabilité entre l’axe historique, géographique et linguistique. Cette francophonie serait ainsi « le fruit d’une histoire » (Wolton 2019; cité dans Johansson et Dervin 2009, 388). Une histoire interprétée, liée à l’expansion de la langue française¹⁵, qui sacralise certaines dates fondatrices (Morel 2007, 93) et membres fondateurs du mouvement - les Pères Fondateurs de l’Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT). Cette histoire, ce *Grand Récit* (*Ibid*, 97) — de la création de la langue française, aux mouvements associatifs francophones vers les indépendances africaines et l’institutionnalisation progressive de la marche francophone — est portée par l’OIF. En souhaitant enraciner la francophonie dans le passé, l’organisation développe ainsi une identité narrative pour se projeter sur l’avenir (*Ibid*, 94) et définir alors les dynamiques du mouvement francophone. Cette interprétation de l’histoire est, en parallèle, prônée et relayée par les pays et gouvernements membres de l’organisation (*Ibid*, 97), par les dirigeants de l’OIF (Pannier 2018) ainsi que par les opérateurs de la Francophonie¹⁶, notamment l’Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et ses ONG internationales accréditées (T. H. T. Phan

et al. 2011, 1:299-300; Sudre 2011). Cet entrelac d'institutions peut être considéré comme des faiseurs de francophonie¹⁷.

L'autre axe définitionnel de la *francophonie solide* repose sur son rapport à la mondialisation. Il se rapproche alors de ce qui a été défini comme « troisième francophonie » (paragraphe 2). Cette structure francophone s'est fondée en réaction aux enjeux mondiaux, proposant alors un troisième dialogue, une autre mondialisation, respectueuse de la diversité humaine (Martel 1997, 249-50). Une ligne de pensée s'est formée autour d'une nouvelle idéologie pluraliste, de promotion de la diversité culturelle et du plurilinguisme¹⁸. En effet, cette communauté francophone questionnée¹⁹ (Canivez et al. 2011) porte un idéal (Morel 2007, 103), une idéologie (Martel 1997, 262), une approche présumée commune de la résolution des problèmes (Canivez et al. 2011, 76), des projets hétéroclites destinés à lutter contre l'homogénéisation du monde, à défendre la diversité culturelle (Klinkenberg 2017, 15; 2004; Amit 2015, 189; Wolton, Mandigon, et Yannic 2008, 33) et proposer une autre mondialisation (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:29; Phan-Labays 2011; Guillou 2009; Wolton 2008; Gilder et Salon 2004)²⁰. L'OIF se penserait ainsi comme pôle identitaire d'un projet politique souhaitant réfléchir collectivement sur ce que serait une identité francophone (Beauville et al. 2009, 5; Wolton, Mandigon, et Yannic 2008, 15; Organisation Internationale de la Francophonie 2022)²¹. Et, afin de réaliser pleinement sa vision, l'OIF, ses membres étatiques et gouvernementaux et ses opérateurs ont mis en place des outils de fédéralisation des francophones (voir notamment Sudre 2011; 2012)²² pour favoriser l'identification aux principes de cette francophonie solide.

Ces dimensions définissent ce que nous appelons donc *francophonie solide*. Les caractéristiques de cette communauté linguistique francophone sont ainsi étroitement définies par les discours et missions attribuées à l'OIF (Traisnel 2018a, 358). En somme, par *francophonie solide*, il faut entendre le discours de l'OIF : *promotion de la diversité culturelle, et du plurilinguisme*.

Mais s'il existe les discours officiels sur ce que « sous-tend » la définition de francophonie — la *francophonie solide* — la francophonie en tant que communauté est pourtant aussi nourrie par une multiplicité d'interprétations, d'espaces publics francophones, de « causes, diversement définies, en fonction des acteurs qui la prennent en charge et en fonction des contextes dans lesquels ces acteurs interviennent » (Traisnel 2013, 2; 2016, 144; Canivez et al. 2011, 82, 84; Traisnel 2018a, 352). En d'autres termes, il faut alors penser la francophonie comme des communautés imaginées, formées d'identités plurielles, de communautés francophones (Roy 2008, 129; Wolton, Mandigon, et Yannic 2008, 16). Nous pourrions ainsi discuter de *francophonies locales*, où « diverses réalités sociopolitiques s'affrontent » (Martel

1997, 248). Des situations francophones « culturellement et linguistiquement plurielles, mais aussi et sans doute surtout politiques » (Traisnel 2018c, paragr. 3; Farandjis 1999), où cohabitent des divergences de sens, divers usages et imaginaires linguistiques (Boursier 2018, 175)²³. Il est alors impossible de définir une unique définition de la francophonie locale étant assujettie à divers contextes sociétaux, géographiques, historiques et aux acteurs qui la dessinent (Traisnel 2013, 2). Ces acteurs font vivre la langue française, les représentations sociales qui en découlent et mettent en place des actions collectives pour alimenter leur *francophonie locale*. Nous reprenons ainsi la terminologie de Traisnel et de Thériault pour parler de ces acteurs, comme des « faiseurs de francophonies » (Traisnel 2018a; 2018b; 2018c; 2016; 2013; 2012; 1998).

En intégrant l'OIF, c'est-à-dire, en participant à la *francophonie solide*, accueillant des centres de formation francophones, des représentations permanentes de l'OIF, des opérateurs de la Francophonie, les *francophonies locales* intégreraient un espace dialogique (Boursier 2018, 177; Traisnel 2013, part. 6). Cet espace, « une aire d'interactions et d'échanges culturels privilégiés fondés sur l'ouverture maîtrisée et sur l'échange équitable qui implique une réciprocité minimale réelle » (Beauville et al. 2009), pourrait permettre la définition ou redéfinition de certaines *francophonies locales*, voir la redéfinition discursive de la *francophonie solide*. Ce fut notamment le cas, lorsque les pays d'Europe centrale et orientale (et leur francophonie) ont intégré « la famille » institutionnelle francophone (Cercle Richelieu Senghor de Paris 2008, 36) et ont ainsi permis au concept de *francophonie* de dépasser son pendant postcolonial (Canivez et al. 2011, 129; Roy 2008, 134; T. H. T. Phan et al. 2011, 1:209, 249; Maïla 2009, 98).

La Bulgarie a, elle, accueilli en rejoignant l'OIF en 1991 (membre observateur) puis en 1993 (membre permanent) plusieurs institutions rattachées à l'Organisation : d'abord en 1995, l'IFAG (Institut de la francophonie pour l'administration et la gestion) devenu aujourd'hui ESFAM (École de Management de la Francophonie). Puis en 2003-2004, est ouvert un Centre de ressources francophones à l'Université de Sofia inauguré par le Secrétaire général de l'OIF d'alors, Abdou Diouf (Vassileva 2007, 212-15). Et c'est en 2005, après une forte volonté exprimée par la partie bulgare, qu'est créé le Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) (Parvanov 2008 voir aussi PFB1 p.2). En 2013, le Centre de ressources francophones de l'Université de Sofia est transformé en Centre de Ressources universitaires francophones qui accueillent une branche et un administrateur de l'Agence Universitaire de la Francophonie (Agence universitaire de la francophonie 2016). Et enfin, en 2021, dans les locaux de l'ESFAM est inauguré un centre d'employabilité francophone (ESFAM et Detcheva 2022).

Ainsi, comme nous l'avons évoqué, si l'on constate un dialogue, une influence de *francophonies locales* dans la redéfinition de la *francophonie solide*, pourrait-il alors y avoir une co-influence, où la *francophonie solide* participerait à la redéfinition de certaines *francophonies locales* ? Pour reprendre les termes de Michel Guillou (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:208; Guillou 2009), il y aurait-il une francophonisation, une socialisation à la *francophonie solide* au sein de certaines *francophonies locales*, et ce, par l'accueil d'institutions francophones ? Au sein de la *francophonie bulgare* ? Aussi, la définition de la *francophonie locale bulgare*, souvent comprise dans une relation de francophilie où le français est représenté comme la langue de la France (Krasteva 2007a; 2007b; voir aussi Atanassov 1994; Batisse 1992; Crețulescu 2017), viendrait à éclater/ à être éclaté pour rejoindre la *francophonie solide* ? Le *francocentrisme* définitionnel serait ainsi dépassé ?

L'arrivée de ces institutions n'est pas le seul changement dans la *francophonie locale bulgare*. En effet, la langue française présente en Bulgarie depuis les prémices de l'indépendance bulgare du *Joug Ottoman* n'a eu de cesse d'être interprétée et utilisée pour répondre aux aspirations de différents courants idéologiques et responsables politiques et diplomatiques (pour une histoire du français en Bulgarie, voir Annexe n°1), et le Chapitre 1, Partie 2). Aussi, Krasteva (2007a) souligne que l'État communiste, omniscient, contrôlait la production de francophone et hiérarchisait les langues. La langue française répondait alors à deux objectifs, à savoir d'influence et d'alimentation idéologique sur le territoire national (grâce aux penseurs français acquis au socialisme), et d'outil de communication international pour l'exportation économique et la diplomatie culturelle bulgare à l'étranger (Atanassov 1994, 195; Атанасов / Atanassov 2016). Ces dynamiques de réinterprétation des représentations du français ont alimenté l'imaginaire de la communauté bulgare francophone (Bazinet 2022), émergée au XIXe siècle (Vesselinov 2003; voir aussi Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004, 53). À la chute du communisme, cette communauté de Bulgares parlants français²⁴ est de nouveau confrontée à des changements. En effet, Krasteva (2007a) explique qu'après le communisme « le français jouit d'un statut privilégié dans le discours des francophones des PECO », comme objet de désir, de compréhension de soi-même et comme vecteur d'identité individuel et politique (p.23). Cette identité politique se comprendrait sous « une double expression : comme mémoire et comme projet » (Krasteva 2007a, 23). Si la première renvoie à l'identité francophone, la seconde renverrait à l'identité européenne (*Ibid.*). Et ce seraient les promoteurs est-européens les plus ambitieux pour favoriser une francophonie européenne au sein de leurs francophonies locales. Cependant, l'article ne spécifie ni du sens accordé à cette « identité européenne » ni du processus pour faire advenir ce projet politique. Ces promoteurs, ces francophones est-européens, ici bulgares, sont pour Krasteva des « intellectuels-entrepreneurs » (Krasteva 2003; 2007b, 147), issu des réseaux

associatifs, des lycées, etc. Ils s'appliqueraient alors à entamer une transformation de cette francophonie bulgare, vers notamment ce projet, et puis, selon deux logiques :

D'abord, celle du marché – le désir de mobilité a transformé l'apprentissage des langues en une industrie profitable. La seconde logique est celle du capital symbolique d'élites polyglottes, compétentes et désireuses à jouer un rôle dans l'intégration européenne et l'ouverture à la mondialisation. (Ibid p. 147).

Et ces logiques les entraînent dans la création d'associations multiples, de réseaux et de clubs (*Ibid.*). Aussi, se réinstallent et se développent en Bulgarie des institutions sociétales, organismes francophones aptes à penser/repenser la langue française et la francophonie locale. N'étant plus seulement soumise à la puissance étatique du régime communiste, cette francophonie locale est passée « d'une francophonie comme politique linguistique de l'État vers la francophonie comme dynamique de la société civile » (Krasteva 2007a, 27). Si l'article mentionne ces deux tendances, il n'explique ni le *comment* de cette concrétisation au sein de la communauté francophone bulgare ni ne vient donner une définition d'intégration européenne ou d'ouverture à la mondialisation²⁵. D'autant que l'auteur affirme qu'à défaut d'être très francophiles comme les anciennes générations de Bulgares francophones,

les jeunes (Bulgares francophones), de la génération de (sa) fille (années 2000), une différence émerge [...] le français n'est plus un choix identitaire [...] Ces jeunes ne se considèrent pas tellement comme francophones, mais comme Européens plurilingues. (Krasteva 2007b, 148).

Aussi, cet article nous apporte plusieurs questionnements : *comment expliquer cette dynamique identitaire ? Qui ont été les acteurs de la société civile à penser cette francophonie locale et sa définition ? Comment leurs projets se sont-ils concrétisés ? Finalement, leur définition d'intégration européenne et d'ouverture à la mondialisation, que signifient-elles ?*

À la suite des deux principales réflexions sur la socialisation à la *francophonie solide* et sur l'interprétation des acteurs bulgares francophones, notre mémoire pose donc la question de recherche suivante : ***Comment et par qui, l'imaginaire communautaire bulgare francophone en Bulgarie a-t-il été repensé depuis la chute du communisme (1989), l'intégration bulgare à la francophonie institutionnelle (1993) et à l'Europe (2007) ?***

Ces dates — références à des changements structurels — nous semblaient pertinentes à relevées, en raison des politiques publiques multiples suivant l'intégration à ces différentes structures. Par ailleurs, nous nous restreignons au territoire bulgare, nonobstant les communautés de Bulgares francophones présentent à l'étranger (Njagulov 2007; pour la France, voir aussi Altasserre 2011; 2013; Bayou et Altasserre 2014; pour la Belgique, voir aussi Rea 2013; Stoeva 2022). Les dynamiques sont différentes pour ces Bulgares à l'étranger, car, n'étant pas installés en Bulgarie.

Aussi, pour répondre à notre question de recherche, nous utiliserons le concept de *communauté imaginée* développé par Anderson (1991), celui de groupe d'aspiration francophone contextualisé par Traisnel (1998), et enfin de celui de groupe de pratique pensé par Wenger (1999). Nous argumentons donc que : **La communauté imaginée des Bulgares francophones a vu ses frontières imaginaires communautaires restructurées selon deux aspirations depuis 1989 : sous l'angle de la réintégration culturelle à l'Europe, afin de faire des Bulgares francophones des Européens plurilingues ; puis, sous l'angle de la socialisation à la francophonie solide, c'est-à-dire, dans une volonté de décentration de la vision francocentrée de la langue française et de la francophonie en Bulgarie – pour faire des Bulgares francophones francophiles des Bulgares francophones ouverts sur le monde.**

Cette restructuration s'est opérée au travers de différents processus portés par des acteurs, soit bulgares francophones soit étrangers en Bulgarie, qui ont suivi ces angles d'aspirations et se sont alors organisés en groupe d'aspiration. Au sein de celui-ci, un groupe a particulièrement été vivace : le groupe de pratique des enseignants bulgares de français, institutionnalisé par l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie (APFB). Aussi, en modifiant les représentations de deux objets – la langue française et la francophonie et en se plaçant particulièrement au cœur de la transmission de celles-ci (par l'enseignement), ces acteurs ont alors réimaginé l'imaginaire de la communauté bulgare francophone.

Au-delà de répondre à cette question de recherche, notre mémoire a plusieurs ambitions. En effet, comme nous l'avons précédemment appuyé, l'étude du concept de francophonie et ses réalités afférentes, en soi, l'étude *des francophonies locales* n'est encore que très peu analysée sous un angle sociopolitique et plus spécifiquement en s'inspirant des théories issues du champ du nationalisme. De ce fait, nous souhaitons donc proposer un modèle théorique et analytique novateur qui puisse être répliqué et adaptable à toute étude de cas sur une *francophonie locale*, principalement où le français a le statut de langue étrangère.

Par ailleurs, notre étude de cas sur la « francophonie bulgare » et sa communauté imaginée francophone aspire à éclairer un phénomène, des phénomènes omis dans la littérature scientifique sur l'étude *des francophonies locales* ou de la *francophonie*. Notons également que la littérature sur le plurilinguisme en Europe ne semble offrir que très peu d'études approfondies sur le cas bulgare, l'apprentissage et les représentations associées à la langue française, et ce, par l'étude des discours des acteurs en présence (Busse 2017; Murphy 1998; Fodor et Peluau 2003; Berova et Dachkova 2003; Babault 2011). Nous tentons de répondre à cette lacune. Aussi, nous souhaitons également relever les outils d'influence et les dispositions idéologiques nouvelles dans lesquelles et sur lesquelles se placent les Bulgares francophones à la fin du communisme. Enfin, soulignant l'adhésion bulgare à l'OIF, puis à l'Europe, nous souhaitons

identifier les stratégies et acteurs d'influences de ces institutions internationale et régionale, qui *in fine* pourraient reconfigurer la définition de la *francophonie bulgare* (et plus largement d'une *francophonie locale* intégrée à celles-ci), et dépasser le modèle francocentré et utilitariste de la période communiste.

Ces dynamiques de réinterprétation ont été observées au travers d'une analyse quantitative et qualitative des représentations associées à la langue française dans les manuels scolaires de français langue étrangère utilisés dans le système scolaire bulgare et ses lycées bilingues francophones. Lors de notre étude de terrain de 4 mois en Bulgarie, 26 entretiens d'acteurs francophones, bulgares et étrangers présents en Bulgarie – influant sur ces représentations ont également été menés. Ces entretiens ont été l'occasion de souligner les actions, justifications, motivations et relations des participants entre eux, dans leurs tentatives de réinterprétations définitionnelles. Enfin, une analyse d'archives a été effectuée auprès de diverses institutions agissant pour la langue française en Bulgarie – organismes nationaux, diplomatiques et internationaux.

En définitive, afin de présenter et appuyer notre argument, ce mémoire est organisé en deux parties.

La première partie (Partie 1) consacre dans son premier chapitre (Chapitre 1) notre ancrage théorique nous permettant d'étudier une *francophonie locale*. Si elle se trouve être relativement longue, c'est notamment parce que l'objectif de notre étude est bien de présenter un modèle théorique nouveau et surtout réutilisable pour d'autres cas de *francophonie locale*. D'autant que ce chapitre ainsi que cette présente introduction entendent être la revue de littérature sur l'étude en *francophonie*. Le second chapitre (Chapitre 2) aborde la méthodologie employée et la justification de notre cas à l'étude. Aussi, nous développons sur les différentes méthodes utilisées pour sélectionner et analyser, les entretiens, les manuels scolaires et enfin les archives.

La seconde partie de ce mémoire s'applique à défendre notre argument (Partie 2). Aussi, nous revenons brièvement dans le premier chapitre (Chapitre 1) sur l'Histoire de la langue française en Bulgarie puis, schématiquement, sur les acteurs agissant sur le terrain des représentations de la langue française – acteurs identifiés en Bulgarie lors de notre étude de terrain. Le second chapitre (Chapitre 2) assoit, lui, le premier angle sur lequel agissent les acteurs francophones : la réintégration culturelle – l'eupéanisation des Bulgares francophones. Il nuancera, cependant, la dynamique et constate que pour ces mêmes Bulgares francophones, l'imaginaire communautaire réinterprété deviendra, à défaut d'être francophile, davantage français (se dit d'un parlant français/d'un francophone, d'une communauté de langue française/francophone ayant un lien linguistique avec la France (c'est-à-dire souvent

ayant appris le français en se basant sur la norme linguistique française/parisienne) et entretenant un rapport parfois utilitaire avec la France. C'est-à-dire qu'ici, l'objectif d'apprentissage de la langue française, « variété parisienne », n'est pas simplement par francophilie, mais plutôt par utilité. Le francophone « francoçais » préfère apprendre les usages, us et coutumes et expressions linguistiques françaises, car ce sont elles, selon lui, qui lui offriront davantage d'opportunités professionnelles, universitaires et pourront lui permettre de se faire comprendre en français lors de ces voyages en Europe ou extra-Europe.) Enfin, le troisième et dernier chapitre (Chapitre 3) soutient et démontre la concrétisation du second angle des acteurs francophones : la socialisation à la *francophonie solide* – la décentration de la langue française. Si quelques obstacles subsistent dans la réalisation de ces objectifs – de ces deux angles, les résultats suggèrent pourtant de la volonté et l'aspiration des acteurs francophones.

Avant de débiter la présentation de notre recherche, nous souhaitons souligner que plusieurs notes ont été placées en fin. Elles sont présentes, car, elles sont utiles pour des chercheurs et des intéressés sur le sujet de la langue française en Bulgarie et de la communauté bulgare francophone. Si elles ne sont pas nécessaires à la bonne compréhension de la recherche présentée, elles éclairent cependant de d'autres exemples les dynamiques argumentées ici.

Partie 1 : L'exploration théorique d'une étude de cas : Un cadrage analytique novateur en francophonie sociopolitique

La problématique et la question de recherche posées, il s'agit à présent de s'inscrire dans une certaine littérature et d'y développer les outils théoriques (Chapitre 1) et méthodologiques (Chapitre 2) afin d'analyser notre cas d'étude.

Chapitre 1 : Du cadre théorique : Regard sur les outils conceptuels et l'analyse des *francophonies locales*

Notre recherche est une étude de cas de *francophonie locale*. Il s'agit donc ici d'étudier cette « francophonie qui parle » (Traisnel 1998, 19). Pour y parvenir, nous utiliserons différentes théories, mobilisées en partie dans l'étude de *francophonie locale* (Traisnel 2018b; 2012; 1998; Levasseur 2018) et dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (Norton 2001; Kanno 2003; Kanno et Norton 2003; Pavlenko et Norton 2007; Rivers et Houghton 2013; Norton et Pavlenko 2019; Levasseur 2018). Ainsi, plusieurs postulats théoriques seront définis, tels que la « communauté imaginée » et son imaginaire (1), le « groupe d'aspiration » (2) et la « communauté de pratique » (3). De ces concepts, certains polysémiques (Chivallon 2007) et utilisés dans divers champs disciplinaires, nous n'entendons pas y présenter une revue de littérature exhaustive, mais au contraire d'illustrer et de mettre théoriquement en perspective les constructions et phénomènes sociaux observés lors de l'enquête de terrain (Levasseur 2018, 40).

1. L'imaginaire communautaire ou l'identité collective francophone au travers de ses représentations sociales de la langue

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les études sur le nationalisme, « nous donnent d'utiles clés de lecture de la francophonie » (Traisnel 2018c, paragr. 4; 1998, 151). Ainsi, nous transposons l'analyse de la « francophonie locale » bulgare sous le regard de la « communauté imaginée », telle que pensée par Benedict Anderson (1991) et les théoriciens de la formation des nations.

1.1. De la communauté imaginée

Une communauté imaginée est un construit social et un projet qui rassemble un ensemble d'individus autour d'un sentiment d'appartenance en commun (Anderson 2006, 4). Cette communauté est imaginée « *because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion* » (Anderson 1991, 6).

1.1.1. Son émergence : des facteurs structurels...

Sa formation en tant que communauté nationale résulterait de plusieurs dynamiques structurelles, notamment l'avènement du capitalisme d'imprimerie créant alors un nouveau rapport commun au temps et une vernacularisation du langage.

La publication et production standardisée d'ouvrage dans une langue devenue commune va alors faciliter la communication entre individus et la construction d'une langue de référence, voire d'appartenance commune à une communauté propre (Anderson 1991, chap. 1-2; Bergholz 2018, 519; Mambrol 2019). D'autant que ces publications linguistiquement homogènes vont tracer une histoire de la communauté et créer certains mythes auxquels les membres vont alors s'identifier (Anderson 1991, 204). Par ce processus, des frontières communautaires seraient rendues visibles, distinguant entre un « Nous » membres de la communauté – englobé dans ses référents communautaires et un « Eux » exclus (Anderson 1991, 145-54). D'autres chercheurs apporteront diverses explications structurelles quant à la formation de cette conscience de groupe. En effet, Gellner (1983) soutient que la naissance de la communauté nationale, produit de la modernité, serait engendrée par la massification de l'éducation. Il y aurait ainsi une exosocialisation par l'éducation homogénéisante où les individus acquerraient tous une culture générique (Gellner 1983, 36). Cette culture générique est l'une des pierres centrales de la communauté nationale d'appartenance. Si elle est rappelée, institutionnalisée et presque sacralisée dans certaines institutions muséales (Blakkisrud et Kuziev 2019; Anderson 2006, chap. 9), elle est évoquée et également transmise au travers des manuels scolaires (Trošt 2018; Ozgen et El Shishtawy Hassan 2021) pendant leur utilisation en classe.

Si la démonstration d'Anderson relative à l'imprimerie ou encore celle de Gellner s'intéressent particulièrement à la communauté politique imaginée qu'est la nation, nous reprenons le même concept en l'appliquant à la communauté imaginée bulgare francophone – communauté linguistique imaginée. Effectivement, le processus de standardisation linguistique par les journaux peut également se produire au sein de celle-ci – le référent commun étant, pour cette dernière, la langue. Par ailleurs, l'apprentissage de cette langue, pour certaines

communautés linguistiques, se déroule au travers de cette exosocialisation. L'école est ainsi vectrice de la culture générique, des représentations et comportements normés relatifs aux référents communs, notamment la langue. C'est en ce sens que nous appliquerons donc le concept de « communauté imaginée » à la communauté bulgare francophone.

Cependant, toute communauté imaginée ne survient pas, n'existe pas seulement en raison de facteurs structurels, son existence serait d'abord motivée et le résultat d'imaginaires individuels ensuite activés, modulés et transposés dans la réalité opérante (A. D. Smith 1995; 2009; Hobsbawm 1983).

1.1.2. Son émergence : ...et des facteurs individuels

Effectivement, pour qu'une communauté émerge et que ses membres se pensent comme partie prenante de celle-ci, un processus d'identification et de mobilisation identitaire doit être effectué, et ce, par divers acteurs.

Étudiant le phénomène de création des nations et souhaitant proposer une alternative aux multiples approches ontologiques, A. Smith (1989) souligne le rôle conséquent et vital des acteurs identitaires/des nationalistes, « in the construction of nations » (p. 181). Dans ce sens, et a contrario des conceptions modernes et post-modernes, l'auteur stipule que la nation/communauté : « is not a purely modern creation ex nihilo, much less a melange of material constantly reinvented to suit the changing tastes and needs of different elites and generations » (*Ibid*, p.174). Mais à défaut d'être potentiellement « a modern social formation, [...] it is in some sense based on pre-existing cultures, identities and heritages » (*Ibid*). Ainsi, il s'agit pour le nationaliste — surnommé l'archéologue politique — de « rediscovering and reinterpreting the communal past in order to regenerate the community » (*Ibid*, p.181). C'est en partie lui qui va définir et faire exister discursivement la communauté historiquement (*Ibid*, p.176).

Dans cette optique de régénération, l'agent oriente sa recreation communautaire en fonction de plusieurs facteurs. En effet, sous couvert de répondre aux aspirations d'une nouvelle génération ou d'une élite communautaire formée, ses réinterprétations sont influencées par certaines idéologies en vigueur. Elles peuvent, en outre, être alimentées par des recherches historiques récentes²⁶. En parallèle, ces archéologues peuvent être imprégnés d'une logique davantage rationnelle. Ainsi, leurs réinterprétations seront donc le fruit de stratégies individuelles ou de groupe – stratégies réfléchies en cohérence avec des dynamiques économiques, de socialisation interne ou structurelle (Laitin 2007).

L'archéologue jonglant ainsi avec ces données, parfois en est même le créateur, tente alors d'assurer une certaine continuité de la communauté. De ce fait, il entreprend et entretient une certaine cohérence entre la mémoire collective de la communauté, son histoire et les aspirations nouvelles de celle-ci.

Cependant, si ces archéologues jouent un rôle central dans l'existence et surtout la définition et redéfinition d'une communauté, ils peuvent être cadrés autrement. En effet, Brubaker — constructiviste convaincu — soutient que chaque communauté, groupe ethnique, n'est en réalité considérée que comme groupe voire comme groupe ethnique que parce que des entrepreneurs ethno-politiques le soutiennent et le catégorisent. En d'autres termes,

by invoking groups, they seek to evoke them, summon them, call them into being. Their categories are for doing—designed to stir, summon, justify, mobilize, kindle and energize. By reifying groups, by treating them as substantial things-in-the-world, ethno-political entrepreneurs may, as Bourdieu notes, 'contribute to producing what they apparently describe or designate' (Bourdieu 1991a, 220) (Brubaker 2006, 166).

Et, dans un travail analytique, à défaut de parler de groupe, Brubaker souligne que le terme de groupité est davantage approprié. Groupité est alors,

This means thinking of ethnicity, race and nation not in terms of substantial groups or entities but in terms of practical categories, cultural idioms, cognitive schemas, discursive frames, organizational routines, institutional forms, political projects and contingent events. It means thinking of ethnicization, racialization and nationalization as political, social, cultural and psychological processes. (Ibid., p.167).

De cette clarification notionnelle, il appuie ainsi la nécessité pour le chercheur de concevoir le groupe non comme une entité en soi, mais bien un artefact produit et reproduit par des entrepreneurs ethno-politiques. Ce qui tend donc à être analysé, c'est cette groupité, ce phénomène de création, d'interprétation, de mobilisation d'une communauté par des acteurs (Barth 1998; Costey 2006). Il faut, cependant, tenir compte de la nuance apportée par Brubaker, soulignant que « groupness may not happen, that high levels of groupness may fail to crystallize, despite the group-making efforts of ethno-political entrepreneurs » (Brubaker 2006, 168).

Ces archéologues peuvent être de nature différente – des responsables politiques, des universitaires, des scientifiques..., ainsi que des enseignants.

Les professeurs

Ces agents, définis comme archéologues, ne sont cependant pas les seuls à participer à la réification et la perpétuation d'une communauté imaginée, de son imaginaire. En effet, plusieurs études analysant la formation et la permutation d'une communauté nationale au sein

d'une société soulignent la fonction déterminante de l'agent-enseignant. Agissant dans le cadre de l'école – institution socialisante et formatrice d'une conscience communautaire (Baumann 2004; Schiffauer et al. 2004; Žuk 2018; A. Smith 2013, 91) – ces professeurs transmettent aux élèves les aspirations et décisions politiques nationalistes/communautaires des archéologues (Chulos et Piirainen 2017; Piirainen 2000). Ce phénomène se produit notamment lorsque ces entrepreneurs ethniques (archéologues) se placent à la tête d'institutions étatiques et par le fait même contrôlent et décident des programmes et manuels scolaires à utiliser. Les enseignants sont ainsi les relayeurs, en classe, de certaines idéologies et interprétations communautaires inscrites dans ces programmes politiques (Jaskulowski et Surmiak 2017; Kolde et al. 2016; Rodgers 2007; El-Haj 2010). Interprétations qui, par ailleurs, ils peuvent embrasser. D'autant que ces dernières, au surplus d'être entretenues par des formations continues, sont également transmises, inculquées et assimilées lors de leurs formations universitaires initiales requises pour devenir enseignant (Gordon 1985; Green et Reid 2002; Koshmanova et Ravchyna 2008).

Bien entendu, au-delà d'être de simples relais passifs, les professeurs sont également des agents actifs qui « interpret, mediate and transform policy or interfere, resist, and confound its aims, depending on how one views the process and its outcomes » (Schweisfurth 2002, 10; cité dans Rodgers 2007). En bout de chaîne de transmission, ce sont donc eux qui vont relativement modéliser les aspirations communautaires décidées par les élites gouvernantes et ainsi corroborer ou non les nouvelles caractéristiques communautaires, les référents communs et le système social réinterprété (Bredemeier, Berlak, et Berlak 1983). Pour ce faire, ils se basent notamment sur l'usage de pédagogies ; et, dans un contexte d'apprentissage de langue étrangère sur divers facteurs, notamment l'intérêt prononcé des élèves pour la discipline, l'historique de la langue dans le pays, sa relation identitaire ou non à la matière, ou encore, l'envie, les aspirations et les attentes individuelles de certains de leurs collègues enseignants (Norton et Pavlenko 2019; Kanno 2003; Kharchenko 2014; Gao 2012; Carroll, Motha, et Price 2008; He, Bettez, et Levin 2017; Silva 2013).

En définitive, pour appréhender la notion de communauté imaginée, son existence singulière, dans notre recherche, il faut s'arrêter sur et considérer tant le facteur structurel et l'agentivité des acteurs dans ce processus de définition et de transposition communautaire. C'est ainsi comprendre certaines actions politiques individuelles et institutionnelles pour et sur cette communauté imaginée (Breton 1983; Traisnel 2014, 213; Labrie 2010, 25).

1.2. L’imaginaire communautaire : les frontières du « Nous » comme des produits, mais surtout comme des processus

Si nous avons abordé le « comment », il convient à présent d’aborder le « quoi ». Effectivement, les structures et plus encore les acteurs (entrepreneurs/archéologues) véhiculent, des référents partagés, un imaginaire communautaire — ils identifient le « nous » du « eux » — en somme les frontières caractéristiques de la communauté.

Descombes formule que, ce « nous » est en partie tiré de certains imaginaires et représentations des membres du groupe, puis négociés au sein de celui-ci (Castoriadis 1975; Taboada-Leonetti 1981, 160). Il est, en effet, « l’objet et l’enjeu d’une transaction/négociation » entre les groupes sociaux et les institutions ou entre les membres au sein même du groupe (Wittorski 2008, 2; Descombes 2017; Dimitrova et al. 2014; Snow et Corrigan-Brown 2015; Denis 2008; Rumelili et Cebeci 2015; Späti 2015; Traisnel 2014; 2018c). C’est ainsi tant un processus qu’un produit (Berque 1978; Taboada-Leonetti 1981, 159; Camilleri 1990; Lamoureux 2005, 1; Melucci 1996). Puisqu’en effet, la négociation redéfinit le produit qu’était l’imaginaire individuel pour le transposer, le discuter et l’amender en fonction des autres imaginaires des membres du groupe. Ce « nous »

marque le moment relationnel de la vie du groupe : le groupe qui veut exister s’adresse au monde extérieur, c’est-à-dire à d’autres groupes, et demande à « exister » dans ce monde, ce qui veut dire ici, à être reconnu par les autres. Ce groupe ne le dira pas forcément dans un discours articulé, mais il pourra l’exprimer dans ses monuments, ses cérémonies, ses usages établis, ses bonnes manières (Descombes 2017, 27).

Ces différentes expressions sont ainsi souvent pensées puis portées par divers acteurs membres – des entrepreneurs ethnopolitiques, nos archéologues qui vont alors davantage déterminer les critères d’appartenance au groupe, ses frontières (*Ibid.* p.27). Ils définiraient ainsi des caractéristiques fixant la trame historique du groupe, de la communauté, afin de lui assurer une continuité, un cycle de vie, et des critères grammaticaux (Wiggins 2001; cité dans Descombes 2017, 23). C’est-à-dire des éléments au travers desquels ils fixeraient « le sens d’une expression », le sens d’un critère identitaire constitutif du groupe (Descombes 2017, 23).

Pour définir et redéfinir le sens et la trame historique de leur groupe, ils vont promouvoir et négocier au sein de la communauté l’interprétation de certains mythes, de symboles, réinventer des traditions et clamer des discours en accord avec leur projet politique et idéologique (Hobsbawm 1983; Zembylas et Bekerman 2008; cité dans Dembińska 2017, 398). Il est à noter que ce projet politique, idéologique est aussi le fruit d’une structure en place et n’est pas le seul résultat d’une réflexion individuelle innée à l’agent lui-même. Comme évoqué précédemment (1.1.2), ces acteurs peuvent alors se placer à diverses positions au sein

de leur société, par exemple au niveau étatique et ainsi utiliser ces institutions « as socialization agencies and milieus » (Dembińska 2017, 398; voir aussi Almond 1988) pour supporter leurs projets politiques de réification communautaire. Et, si ces membres se placent au sein de corps législatifs, les frontières de la communauté peuvent se retrouver notamment encadrées et régies par des politiques éducatives et concrétisées au sein des manuels scolaires – touchant à l’historiographie de la communauté visée (Buckley-Zistel 2009; Rodgers 2007; Trošt 2018; Casmir 1995; McCully 2012; Danforth 1995; Marinov 2010; 2011) ou encore à ses rapports linguistiques (Pan 2011; Taavitsainen et Pahta 2003; Shardakova et Pavlenko 2004; Pavlenko 2003; Phyak et Sharma 2021; Uzum et al. 2021; Prina 2013; Wright 2000; Krzyżanowski 2010). Ces archéologues au travers d’une « *narrativisation fictive* » tentent ainsi de *crystalliser* cet imaginaire communautaire, du moins ses critères définis comme inhérents (Hall et Du Gay 1996; Hall, du Gay, et Hall 2011; cité dans Dembińska 2017, 398). Ainsi, celui-ci se conçoit comme un produit. Produit, oui ; mais ne l’est, en fait, qu’à un moment T, puisque soumis aux négociations discursives et politiques des acteurs en place.

S’il y a négociation/transaction des frontières de la communauté, c’est effectivement, parce qu’à défaut d’émaner d’un seul imaginaire individuel, elles sont un processus de transformation perpétuelle soumis tant aux confrontations idéelles entre projets politiques des entrepreneurs (Hutchinson 2000, 661) qu’aux réceptions de la part des autres membres de la communauté. Effectivement, comme soutenu précédemment, « this boundary-making is complete only when a parallel process of self-identification occurs at the individual and societal level » (Dembińska 2017, 398). Ainsi, l’appréciation et l’assimilation des critères identitaires réinterprétés peuvent ne pas s’opérer au sein du corps professoral ou étudiant pour diverses raisons (Dembińska 2017, 399; Rodgers 2007) notamment la discontinuité entre deux interprétations des caractéristiques de la mémoire collective²⁷. Et, cette potentielle stérilité opérationnelle souligne, en fait, le caractère processuel constant de la définition, redéfinition des frontières caractérielles du groupe visé (Dembińska 2017, 399)²⁸.

In fine et en parallèle, dans divers cadres, et ce, parfois sans le soutien d’une certaine élite, l’imaginaire de la communauté s’entend comme un processus structurel créatif et récréatif. Effectivement, au gré des actions collectives stratégiquement orientées, celui-ci peut voir ses critères réifiés, disparaître ou remplacés. Le groupe en se projetant « dans l’avenir (et exigeant), la recherche d’un changement social passe(ra)it par une action de groupe au nom » d’un imaginaire collectif (Taboada-Leonetti 1981, 160). Par cette action il y aurait alors une « production conjointe de compétences collectives et (d’un imaginaire) collectif » (Wittorski 2008, 6). En d’autres termes, au gré des expériences et actions au sein du groupe, l’imaginaire communautaire mènerait à changer, à être réinterprété. L’imaginaire de la communauté « est

(ainsi) caractérisé par les schémas et systèmes d'actions collectives produites par et dans les groupes » (*Ibid*, p.7).

Pour résumer notre considération théorique quant à la définition de l'imaginaire communautaire : nous nous intéressons donc non pas à l'imaginaire en soi, mais bien aux « dynamics of group-making as a social and political project » and explores 'the politics of categories from above' » (Dembińska 2017, 398). De ce fait, nous évitons ainsi de « réifier l'identité d'un groupe » par notre analyse (Brubaker et Cooper 2000, 5; Brubaker 2006; Barth 1998; cité dans Dembińska 2017, 398).

1.3. Petite introspection définitionnelle : décortiquer l'imaginaire et ses représentations

Avant d'avancer dans notre réflexion et cadrage théorique, nous nous arrêtons brièvement sur trois concepts pertinents ancrés dans l'imaginaire communautaire : les représentations sociales et sociolinguistiques, les idéologies linguistiques et le marché linguistique. Aussi considérant, l'orientation disciplinaire de notre étude sociopolitique et du chercheur, nous ne disposons pas des instruments des linguistes et didacticiens. Ainsi, sans prétendre à l'exhaustivité, nous reprenons différentes études analysant des francophonies minoritaires ou à enseignement du FLE, comme modèles (Côté 2021; Defays et Deltour 2003; Dodu-Savca et al. 2007; Dumas 2008; Frenette 2018; Gérin-Lajoie 2001; Haloçi 2008; Landry 2017; Levasseur 2018; LeBlanc 2010; Py 2004; Vasile 2016; Moreau 1997)²⁹. De ce fait, la présente section s'attache donc à soutenir une vision sociologisante de la langue empruntée à Bourdieu (Bourdieu 1980; 2002; 2014; Calvet 2008)³⁰.

L'imaginaire communautaire que nous avons précédemment défini serait donc une dynamique composée de représentations, d'un système d'idées au sein d'un groupe imaginé, quel qu'il soit. Ces dernières doivent être comprises comme des représentations sociales et plus spécifiquement pour notre recherche, il s'agirait de représentations sociales, et de représentations sociolinguistiques (sous-catégorie de représentation sociale). Effectivement, pour notre étude de cas, le terme de représentation sociale sera appliqué aux notions que sont : « francophonie bulgare » ou « francophonie en Bulgarie » et de « francophonie »³¹, les représentations sociolinguistiques seront, elles, usitées pour l'objet : « langue française ».

1.3.1. Les représentations sociales

Nous retenons la définition³² de représentation sociale semblant faire consensus (Zarate, Lévy, et Kramsch 2008; LeBlanc 2010; Stunell 2019), à savoir : « des formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions

interprétatives et dont la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes sociohistoriquement ancrés » (Zarate, Lévy, et Kramsch 2008, 272).

Quant aux représentations sociolinguistiques³³, elles « sont une catégorie des représentations sociales/collectives, donc plus ou moins partagées par les membres de la communauté linguistique » (Boyer 2003, 42)³⁴. Il faut ici comprendre le terme de communauté linguistique, non comme un ensemble de locuteurs employant la même langue, mais bien comme « un groupe qui partage les mêmes normes³⁵ quant à la langue » (Boyer 2017b). Appliquée à notre étude de cas, une communauté francophone locale serait donc une communauté linguistique singulière.

Les caractéristiques et les fonctions des représentations sociales et sociolinguistiques

Selon Jodelet (1984), les représentations sociales auraient cinq caractéristiques fondamentales (p.365) (quatre sont exposées ici). Tout d'abord, elle serait représentative d'un objet. En fait, l'individu est en « relation avec l'objet » et entretient un rapport. Au travers de cette interaction, il « re-présente », c'est-à-dire que, par un acte de pensée, il « restitue symboliquement quelque chose d'absent (à la pensée) » (p.366). Et au-delà de combler, la signification³⁶ (la représentation sociale) du référent (l'objet³⁷) (Saussure 1971; Saussure, Bouquet, et Engler 2002; Jodelet et Paredes 2010) il peut également la « substituer à » la représentation déjà présente (*Ibid.*). C'est en ce sens donc que la représentation sociale est une reconstruction³⁸. Ensuite, cette représentation sociale a « un caractère imageant et la spécificité de rendre interchangeable le sensible et l'idée » (*Ibid.* p.366 cité dans Hadjarab 2011, 22). Effectivement, le signifié n'est pas le « pur reflet du monde extérieur », mais bien une « figure – une constellation de traits à caractère concret [...] qui mettent en jeu l'intervention spécifiant de l'imaginaire, individuel ou social » (*Ibid.*). Enfin, une représentation sociale est avant tout autonome et créative. Autonome, car, à défaut d'être une simple construction subjective, le signifié social se développe dans le « jeu de la symbolique sociale ». Effectivement, le sujet souhaitant décrire et symboliser le signifié utilise des éléments normatifs « fournis par la communauté à laquelle elle appartient » (*Ibid.*). Alors « tout un processus d'élaboration cognitive et symbolique prend place et va orienter les comportements » (*Ibid.*). De ce fait, toutes représentations ne sont, en partie, le résultat que d'une structure plus importante et c'est en sens qu'elle est autonome – autonome, car, elle a « des conséquences sur les attitudes » (Hadjarab 2011, 22) quand bien même le sujet souhaite reconstruire la représentation.

Il existerait différentes sous-catégories de représentations sociales, en fonction notamment de différents objets signifiés. Nous nous arrêtons sur celle utilisée dans le cadre d'un objet particulier : la langue – la représentation sociolinguistique.

Au-delà de leurs caractéristiques, les représentations sociales ont plusieurs fonctions (Abric 1994a; 1994c). De l'ordre de quatre (cité dans Gaymard 2021), elles peuvent alors avoir un rôle direct et indirect dans la définition des frontières communautaires - des fonctions cognitives ou de savoir (c'est-à-dire d'intelligibilité d'une réalité évolutive construite par le sujet³⁹), des fonctions identitaires (c'est-à-dire d'identification du sujet aux représentations formatrices de la réalité sociale dans laquelle il opère⁴⁰), des fonctions justificatrices des comportements et des prises de position (pour cette dernière, voir note de fin⁴¹) et enfin des fonctions d'orientations. Cette dernière nous intéresse tout particulièrement, car, en considérant les représentations sociales comme « porteuses de sens » (*Ibid*, 2011), Abric (1994a; 1994c) conclut qu'elles impacteraient directement la « finalité de la situation », c'est-à-dire qu'en « existant », « elles aident le sujet à s'orienter dans son environnement, à faire des choix et à agir » et donc orienteraient ses attitudes, opinions et comportements⁴² (Hadjarab 2011, 23; Gaymard 2021, paragr. 55; Abric 1971)⁴³.

ÉmergenceS et ré..., ré... : de la modification des représentations sociales

Étant partie intégrante de l'imaginaire communautaire, ces représentations sont, ainsi dynamiques, car, réifiées et réinterprétées par des archéologues – des entrepreneurs ethniques notamment, et ce, de différentes manières. Pour des raisons de synthèse, nous avons explicité la littérature correspondante en notes de fin⁴⁴. Notons, malgré tout, ici, que les différentes manières d'émergence, de réémergence, d'interprétation et de réinterprétation des représentations sociales et sociolinguistiques sont relativement identiques et portées par les mêmes agents — individu et structure — que celles de l'imaginaire communautaire.

Et, à l'instar du projet politique, les perceptions et représentations des acteurs sur une langue ne se sont pas immanentes et produit du seul sujet. Effectivement, elles s'inscrivent tout autant qu'elles contribuent à : des structures – idéologies linguistiques et marchés linguistiques (Rumsey 1990; Silverstein 1985). L'agentivité de ces structures est à considérer notamment dans un contexte de luttes idéologiques et de définition des représentations sociolinguistiques d'une langue. Ainsi, après nous être arrêtés sur le concept d'idéologie linguistique (1.3.2), nous abordons celui de marché linguistique (1.3.3) : deux concepts majeurs pour deux structures actives et réactives dans et pour la définition des représentations sociolinguistiques.

1.3.2. Idéologies linguistiques

De nombreuses études reviennent sur le terme d'idéologie linguistique afin d'aborder les représentations sociolinguistiques (Amit 2013; Costa 2017; Levasseur 2018; Trimaille 2012; Woolard et Schieffelin 1994; Woolard 2020). Il s'agit effectivement de saisir l'interinfluence du politique et de l'éducation (Martel 1997, 243) notamment dans un contexte

de français langue étrangère (Cros 2016). Le concept d'idéologie linguistique peut être décrit comme

un système de pensées, de représentations et de croyances à propos des langues et des pratiques langagières qui influence implicitement ou explicitement les choix des locuteurs ainsi que leurs interprétations des usages linguistiques, des interactions et autres pratiques de communication (Levasseur 2018, 42; voir également Arrighi et Boudreau 2016; Boyer 2021, paragr. 3; Gal et Woolard 1995; Monica Heller 2007; Silverstein 1985).

Celle-ci est ainsi une construction sociocognitive spécifique, « susceptible de légitimer des discours performatifs et donc des actions dans la perspective de la conquête, de l'exercice, du maintien d'un pouvoir au sein de la communauté concernée ou face à une autre/d'autres communauté(s) » (Boyer 2003, 17; Hadjarab 2011, 27; voir également Rateau et Rouquette 1998)⁴⁵. De ces idéologies naissent des hiérarchies socialement pensées afin de déterminer l'usage adéquat d'une langue, son vocabulaire, ses variétés (Moore 2001 ; Levasseur 2018, 42 ; Costa 2017). Elles sont ensuite portées, « transmises et reproduites par différentes institutions – écoles, administrations publiques, organisations religieuses, médias » (Levasseur 2018, 44; Blommaert 2010; McGroarty 2010; Blommaert 2010). En revanche, comme le souligne Levasseur (2018), il faut tenir compte du caractère dynamique et situé des idéologies linguistiques, et les inscrire dans les débats qu'elles suscitent au sein du contexte donné (Levasseur 2018, 44; voir aussi Blommaert 2010; Woolard 2020). En somme, les idéologies linguistiques seraient le produit d'un processus conflictuel, entre acteurs, de définition performative de représentations sociolinguistiques d'une langue et normant également les usages de cette dernière.

Seulement, à défaut d'être seulement le résultat d'un processus, elles sont également des structures *autonomes*. Effectivement, ces idéologies auraient un « rôle structurant » (Moore et Py 2008, 274) des représentations des acteurs en conflit. Les représentations sociolinguistiques sont effectivement « tributaires des idéologies linguistiques les plus répandues dans une société donnée » (Boudreau 2009, 441; voir également Auroux 1989; Blommaert 2010; Kroskrity 2004; M. Heller 2002). Il y a ainsi une relation de co-constitution entre la structure idéologique en place et les représentations subjectives des individus - chacune s'influencerait mutuellement. Au-delà de structurer les représentations sociolinguistiques, les structures en présence accordent également un titre – un ticket à certains acteurs : de légitimité et d'authenticité⁴⁶.

De la légitimité et de l'authenticité

Sans rentrer, ici, dans les détails spécifiques à ces deux notions, soulignons seulement que la légitimité est accordée au locuteur s'il a, « the ability to utter the right linguistic forms at

the right linguistic moments in the right situations, and to comply with the type of discourse that society expects one to produce » (Costa 2015, 129; cité dans Levasseur 2018, 60). Dans ce sens, les locuteurs pour être *relativement* considérés comme légitimes, pour correspondre aux attentes, normes et hiérarchies sociales en vigueur, pour appartenir en somme au groupe majoritaire/dominant, doivent et vont utiliser ces usages - normes légitimes définies socialement (Moreau 1997, 171, 221; pour plus de précisions, voir Bourdieu 1976; 2014). Tout acteur ne pourrait donc prétendre à agir sur les représentations sociolinguistiques⁴⁷, et ce, en fonction des contextes dynamiques et des idéologies linguistiques en place.

L'authenticité, quant à elle, est également le produit d'une structure, d'une idéologie linguistique en place. Elle est la combinaison de deux approches. Premièrement elle « concerne la valeur accordée à certaines langues ou variations associées à des communautés linguistiques particulières » (Levasseur 2018, 61; repris de O'Rourke, Pujolar, et Ramallo 2015). Deuxièmement, elle fait « référence à une certaine forme et à une certaine norme de la langue considérée "pures" » (Bourdieu et Boltanski 1975; Costa 2015; M. Heller 2002). Dans ce sens, la langue considérée comme authentique serait représentée au travers d'une seule norme à suivre valorisant ainsi « une pratique linguistique ». Et, « les locuteurs "authentiques" seraient par extension ceux qui maîtrisent ce code jugé standard ou "pur", au risque de discriminer ou dévaloriser les autres variations » (Levasseur 2018, 62; voir également Boix-Fuster et Paradis 2015; Costa 2015)⁴⁸.

Si les idéologies linguistiques notamment par les véhicules que sont la légitimité et l'authenticité structurent en partie les représentations sociolinguistiques, elles s'inscrivent plus largement dans une seconde structure que sont les marchés linguistiques. Les acteurs actifs s'insèrent ainsi dans ces deux systèmes et leurs représentations n'en sont alors relativement qu'une quintessence.

1.3.3. Les Marchés linguistiques : superstructure pour orienter l'imaginaire communautaire

Théorisée par Rossi-Landi (Rossi-Landi et Murovec 1973; Rossi-Landi 2003, 1ère Ed. 1968), et développée par Bourdieu (1977; 2002), la notion de marché linguistique s'entend comme :

un espace de pratiques linguistiques soumises à évaluations en mêmes temps qu'un espace de rapports de force symbolique, précisément liés à la possession ou à la carence, chez tel ou tel groupe de locuteurs, de la maîtrise des normes d'usages, légitimées par ceux qui, de par leur origine et/ou leur position sociale, imposent une domination sur le marché en question et en tirent profit (dont le profit principal peut être considéré comme le maintien et si possible l'amélioration d'une position sociale et du pouvoir qui lui est attaché) (Boyer 2017b, 23; Bourdieu 1977; cité dans Hadjarab 2011, 46)⁴⁹.

D'ancrage bourdieusien, le marché linguistique doit donc se concevoir comme « un appareil théorique sur l'économie des biens symboliques » (*Ibid.*). Et ce sont les agents qui détiennent le pouvoir grâce à leur capital culturel et social et qui vont pouvoir tant définir et redéfinir les « prix » des biens linguistiques, c'est-à-dire, le « prix » d'un certain usage de la langue, que le légitimer et ainsi perpétuer le marché. Par leurs positions, ils imposent « leur domination et en tire "profits" » (Bourdieu 2014, 59-95; Boyer 2003, 34; cité dans Hadjarab 2011, 47). Ils détiennent ainsi un capital linguistique⁵⁰. À l'instar de l'idéologie linguistique, le marché fait face à des confrontations entre acteurs. Et ces confrontations sur le « prix » du bien linguistique sont fonction du capital culturel, social de ces acteurs ; en somme, de leur pouvoir dans une société donnée. En fait, un marché linguistique est « comme tout autre marché, dominé par les rapports de force et des critères de légitimité qui régissent la nature des interactions » (Bourdieu 1977; 2002; Bourdieu et Boltanski 1975; cité dans Levasseur 2018)⁵¹.

Aussi, nous nous intéressons donc, à la superstructure du marché linguistique, car, elle oriente et limite structurellement les aspirations et les représentations sociolinguistiques des acteurs -archéologues, et ce, dans leurs tentatives de redéfinition des représentations et référents communs de la communauté imaginée.

Une structure : des marchés linguistiques d'une et des langues

Pour conclure, Bourdieu souligne que dans un contexte donné, il n'est, en fait, pas possible de parler de marché linguistique au singulier, mais des marchés linguistiques (*Ibid.* 1977, 2002). Effectivement, reprenant le cas de la France, il stipule qu'il y a un marché linguistique officiel et un marché, voir des marchés linguistiques francs/périphériques. Le marché linguistique officiel serait celui qui a été instauré par la classe dominante. C'est cette dernière qui va fixer les « prix » des biens linguistiques (au sein de ce marché linguistique, on retrouve alors une ou plusieurs idéologies linguistiques en vigueur). Il est visible au travers de nombreuses institutions, notamment l'école, certains médias, les organismes administratifs étatiques, l'État (Labov 1976; 1992; 1998; cité dans Boyer 2017a, paragr. 18)⁵².

Dans notre objectif de vulgarisation de nos propos, nous avons placé en annexe, deux schémas expliqués (5, 6) reprenant les éléments relatifs aux concepts d'idéologie linguistique et de marché linguistique (Annexe n°2). Ces figures permettent de se représenter les « biens linguistiques » que sont les variétés du français, au sein d'un marché linguistique international, notant ainsi leur possible généralisation à toute étude sur *une francophonie locale*. Au regard de ces schémas et des résultats de notre terrain, nous avons également créé un concept : « francoçais ». Adjectif masculin, il peut se définir ainsi : « se dit d'un parlant français/d'un francophone, d'une communauté de langue française/francophone ayant un lien linguistique

avec la France (c'est-à-dire souvent ayant appris le français en se basant sur la norme linguistique française/parisienne) et entretenant un rapport parfois utilitaire avec la France ». C'est-à-dire qu'ici, l'objectif d'apprentissage de la langue française, « variété parisienne », n'est pas simplement par francophilie, mais plutôt par utilité. Le francophone « francoçais » préfère apprendre les usages, us et coutumes et expressions linguistiques françaises, car ce sont elles, selon lui, qui lui offriront davantage d'opportunités professionnelles, universitaires et pourront lui permettre de se faire comprendre en français lors de ces voyages en Europe ou extra-Europe. Ce concept diffère alors du francophile désignant « (celui, celle) qui aime la France, les Français et ce qui s'y rapporte. ». La différence s'opère ainsi principalement sur l'appartenance à la norme linguistique française et dans une moindre mesure sur le rapport avec la France qui n'est pas nécessairement et qu'exclusivement affectif.

1.4. Le « où » : l'identité collective en matière — ses représentations sociales et sociolinguistiques : les produits linguistiques à analyser

Après avoir identifié le comment — avec la communauté imaginée — le quoi — avec l'imaginaire communautaire, ses représentations sociales et sociolinguistiques –, il convient de s'arrêter désormais sur le « où ».

Les entrepreneurs ethnopolitiques, nos archéologues, pour ancrer leurs visions, leurs représentations dans l'imaginaire de la communauté, pour y implanter les références communes, vont utiliser divers moyens. Ces éléments, ont notamment été identifiés et repris dans les travaux de Moore et Py et de Blanchet (Blanchet 2007; Moore et Py 2008, 277)⁵³.

À des fins d'études et d'analyses, saisir les représentations sociales et sociolinguistiques, en somme l'imaginaire communautaire, c'est donc se pencher sur les trois axes distinctifs, à savoir : 1) les discours et idéologies en vigueur institutionnalisés par divers acteurs politiques, ainsi que les discours ordinaires de différents acteurs sociaux (notamment les enseignants) ; 2) « les politiques linguistiques et les décrets sur le statut et la dynamique des langues, qui recouvrent les actions conjuguées des politiciens, des linguistes, des éducateurs, etc. » (*Ibid.* p.278) ; et enfin 3) les manuels scolaires, les documents authentiques pour l'enseignement et les publications universitaires et scientifiques sur la langue, son apprentissage à titre de langue étrangère. Ce dernier axe non mentionné chez Moore et Py (*Ibid.*) est cependant repris par Zarate (2008) et ultérieurement par Cambra et Cavalli (2008). (Le quatrième moyen a d'ores et déjà été explicité : ce sont les actions collectives (voir 1.2). Pour notre cas à l'étude, nous nous arrêtons donc relativement sur l'ensemble de ces critères.

1.4.1. Par et dans le discours

Ainsi, nous allons tout d'abord chercher à analyser les discours portés par la communauté ciblée, ceux portés par les membres « faiseurs de cet imaginaire », nos archéologues.

Effectivement, « une représentation sociale existe dans et par un discours » (Moore et Py 2008, 274). Le discours « apporte à la représentation une dimension observable qui permet “un ensemble de manipulations symboliques telles que le commentaire, la contestation, l'adhésion, la modalisation, la citation, l'évocation, l'allusion, etc.” » (Py 2004, 7; Moore et Py 2008, 272). Et c'est cette production discursive qui permet au chercheur « d'accéder aux représentations en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mis en mots » (*Ibid.*). Les représentations sociales du groupe, l'imaginaire communautaire *in fine*, sont présentées dans les discours des membres (Abric 1994b; Kramsch 1997, 100; cité dans Waltermann 2019, 63; Py 2000; Waltermann 2016). Elle est également réifiée, du moins entretenue par le discours. En effet, grâce à ce dernier, il y a une circulation de ces représentations entre les membres du groupe, où chacun « la reconnaît et en comprend et en interprète le sens [...] à un moment donné » (Moore et Py 2008, 276; Borel, Gajo, et Prikhodkine 2019, 25-26, 38-39; Boyer 2003, 33; cité dans Waltermann 2019, 63)⁵⁴.

Établissant l'importance des discours dans l'analyse de l'imaginaire communautaire, notre recherche se concentrera ainsi et pour cette raison sur les discours recueillis lors des entretiens portés par les politiques, *archéologues*, enseignants de la communauté imaginée bulgare francophone en Bulgarie. En somme, l'ensemble des acteurs présents dans cette noosphère (voir 44) pour penser l'objet : « langue française » principalement.

1.4.2. Des politiques linguistiques éducatives et les curricula scolaires : vecteurs des représentations de la langue

Seulement, et particulièrement dans les écrits scientifiques abordant les francophonies locales et les réalités de l'enseignement des langues (Dervin et Johansson 2007b; AIF et OIF 2004; Palikarska 2009; Waltermann 2019), il est question de l'étude des représentations sociolinguistiques au travers des politiques linguistiques⁵⁵ éducatives⁵⁶ ainsi que des curricula scolaires, et ce, comme éléments constitutifs d'un imaginaire communautaire (Hadjarab 2011, 66-71). Effectivement,

c'est parce que les représentations et les images attachées aux langues jouent un rôle central dans les processus d'apprentissages linguistiques [et de création d'imaginaire ethnosocioculturel (Buchart 2013, 64) – d'imaginaire communautaire] et que ces représentations sont malléables qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives (Moore et Castellotti 2002, 7).

Nous rajouterons qu'elles en sont le cœur institutionnel même (Bensekat et Krideche 2008; Verstraete-Hansen 2013). Ces auteurs analysent ainsi les représentations culturelles et didactiques du FLE en s'appuyant sur les « documents officiels concernant l'école » et plus globalement sur la planification/l'aménagement linguistique⁵⁷ d'un État, d'une communauté linguistique (Petitjean 2009; Rousseau 2005).

Une politique linguistique a plusieurs fonctions qui viennent (re)définir, (ré)interpréter des représentations sociales et sociolinguistiques (Petitjean 2009, 96). En effet, elle peut « concerner telle langue dans ses formes : il peut s'agir alors d'une intervention de type normatif (visant, par exemple, à déterminer une forme standard...) » (Boyer 2010, paragr. 6). Cette visée davantage linguistique vient alors asseoir les normes à adopter et auxquelles se conformer⁵⁸ et in fine donc les représentations de la langue. La politique linguistique concerne également « les fonctionnements socioculturels de telle langue, son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au(x) statut(s), au(x) territoire(s) d'une autre/d'autres langue(s) également en usage dans la même communauté, avec des cas de figure variables (complémentarité, concurrence, domination, etc.) » (*Ibid.* paragr. 7). Cette seconde visée est ici davantage en lien avec les autres langues en présence sur le territoire. La dimension socioculturelle abordée modifie donc la place qu'occupe une langue dans un contexte donné. Les représentations de la langue sont donc ici fonction des autres langues, et de leurs représentations, en présence.

Par ailleurs, la politique linguistique éducative⁵⁹, étant des choix (Spolsky 2012) — des orientations stratégiques décidées pour et sur l'apprentissage d'une langue, sur la langue elle-même également — est, en fait, empreinte de fondements et d'une vision idéologique politiques. C'est en ce sens qu'elles sont ainsi « éminemment “politiques” » (Cardinal et Sonntag 2015, 1)⁶⁰. Celles légiférant sur les étrangères sont d'autant plus révélatrices, qu'elles sont symboliques des aspirations géopolitiques des États, de certaines institutions, voire de responsables politiques eux-mêmes (Calvet 2020; Dai 2020; Larsen-Freeman et Freeman 2008; Maurer 2011b; 2016b; Ost 2011; Rousseau 2005; Zarate 2001).

Enfin, si la politique linguistique éducative oriente le « qui » (quelle langue enseignée favorisée), elle définit aussi le « quoi », « ce qui doit être appris, pourquoi [...], parfois aussi quand et comment » (Waltermann 2019, 79). Ce « quoi », cette visée socioculturelle, est la conjugaison des décisions prises par les gouvernements ainsi que des « représentations ayant cours dans une société au sens large et le monde de l'enseignement » (*Ibid.*; voir aussi Waltermann 2016, 94). Plus précisément, les gouvernements – les responsables politiques ont leurs propres représentations, images associées à la langue en fonction de leur idéologie politique, mais également de l'idéologie linguistique en présence (J. C. Beacco 2016b, 19). Si

ces politiques détiennent une certaine agentivité dans les modifications de ces représentations sociolinguistiques, ils sont cependant soumis, du moins, ils se situent dans un environnement linguistique normé – au sein d’une idéologie linguistique propre. Il y a ainsi, une influence à prendre en compte sur l’importance « des représentations lors des décisions en matière de politique linguistique ou de politique éducative » (Favart 2019, 203; voir aussi Maurer 2016a, 7).

Analyse des politiques linguistiques éducatives

Dans notre étude de cas, nous ne nous concentrerons pas exclusivement sur les responsables politiques, mais aussi plus largement sur leur environnement, l’idéologie et la dynamique politique en place, et plus spécifiquement sur le contenu des politiques linguistiques suivies. En somme, et comme le soulignent Castellotti et Moore (2002), pour comprendre et analyser les représentations sociales et sociolinguistiques, il serait donc nécessaire de tenir aussi compte « des *macrocontextes* d’apprentissage, qui prennent en compte les options curriculaires de l’enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues dans la société élargie, dans la classe » (p.22). Ce sont ainsi, ces macrocontextes qui vont être analysés au cours de notre recherche. Par ailleurs, notons brièvement que les responsables politiques, ne sont pas les seuls à déterminer à influencer sur une politique linguistique éducative, en somme, à être agents dans ces macrocontextes : soulignons par exemple, l’appui des experts et didacticiens de la langue enseignée⁶¹ et celui des organisations internationales, régionales ou encore associatives⁶².

1.4.3. Le manuel scolaire : matériel pédagogique et didactique – symboles actifs de la culture cible et de ses représentations sociales

Pour clôturer notre section sur les éléments illustrant les représentations sociales et sociolinguistiques, nous nous arrêtons sur l’objet emblématique des représentations : le manuel scolaire (Aubin, Allard, et Landry 2007; Buchart 2013; Toma Bănuțoiu 2018; Verstraete-Hansen 2013). Il est en effet « beaucoup plus qu’un simple instrument d’enseignement et d’apprentissage » (Buchart 2013, 61). C’est « un puissant vecteur d’idéologie [...] (qui) participe étroitement de la construction identitaire et de la formation des mentalités collectives » (Aubin, Allard, et Landry 2007, 111; cité dans Buchart 2013, 62; voir aussi Chapelle 2009; cité dans Spiegelman 2022)⁶³.

En d’autres termes, il met en scène une langue au travers de représentations qui lui sont associées - des images, des exercices grammaticaux ou situations oraux, des documents authentiques⁶⁴ décrivant ou provenant d’une ou de culture(s) cible(s)⁶⁵. Aussi, si le choix des images, des représentations, est décisif dans la construction sociale de cet imaginaire, le choix

de la culture cible ou des cultures cibles est d'autant plus déterminant. C'est cette dernière décision qui viendra orienter les éléments culturels mis en avant au sein des représentations. Et, cette tendance est particulièrement relevable au sein de l'apprentissage du FLE dans un contexte de francophonie locale (Defays 2018; Fleig-Hamm 1998; Fougerouse 2001; Gruca 2009; Jurado 2014; Khaled 2019; Leylavergne et Parra 2010; Meylaerts 2004; Schmitt 2012; Spiegelman 2022). La décision quant au choix de la culture cible à enseigner émane en partie⁶⁶ des orientations de politiques linguistiques souhaitées par les acteurs décisionnels (Khaled 2019, 128-29).

Aussi, et à l'instar des politiques linguistiques, les dynamiques économiques du marché éditorial sont essentielles quant aux choix de la culture cible. En effet, un manuel d'enseignement à défaut d'être seulement un objet didactique — d'apprentissage — est également un objet commercial (Zarate 1995, 48; cité dans Ranchon 2016, 46). En ce sens, les maisons d'édition orientent puis élaborent le choix de culture cible ainsi que, et surtout, les thématiques et représentations les plus à même de correspondre au marché. Elles tiennent tout d'abord « compte des contraintes économiques et commerciales. » (Le Gal 2010, 401; cité dans Ranchon 2016, 47; voir aussi Borel, Gajo, et Prikhodkine 2019; L. Huang 2015; Waltermann 2019, 82). Ainsi, et particulièrement pour la production des manuels de FLE, « l'étendue du marché en conditionne en partie le contenu » (Ranchon 2016, 47). En fait, cette production « se place dans un processus économique » où le pays producteur, majoritairement voire exclusivement la France, et les pays acheteurs qui restent indéterminés obligent à un contenu le plus généraliste et ouvert possible (Ranchon 2016, 47; Smyan 2021, 280)⁶⁷. D'autres variables d'ajustements sont également prises en compte par les éditeurs pour orienter le contenu de cet objet didactique. Effectivement, malgré un esprit d'universalité, certaines maisons adoptent une démarche analytique auprès d'une partie de la clientèle, les enseignants. Aussi, l'éditeur vient se constituer un corpus d'analyse afin d'avoir « une idée plus claire et plus précise de la réalité » enseignante ; en fait, une idée des besoins et requêtes de ces enseignants (Gérard et al. 2009, 32; cité dans Mazuera et Andrés 2022, 397).

Mais, il existe également des manuels locaux⁶⁸, qui, moins rentables, dessinent une autre tendance. En effet, en s'inscrivant dans un environnement propre, les éditeurs tenteront de conjuguer la culture cible avec la culture source et, en somme, tenir compte du contexte d'apprentissage de son application (Castellotti 2014; Huver 2014; Wallerstein et Hutchinson 2008; cité dans Davarpanah, Rahmatian, et Safa 2020, 120). Ainsi, « sans réduire le contexte de production du manuel à une donnée uniquement économique » (Ranchon 2016, 47) où existerait un simple intérêt vénal, la logique commerciale et la nature du manuel (généraliste

ou local) se doivent d'être des variables à considérer dans l'analyse des représentations sociales et sociolinguistiques au sein de ces objets.

En conclusion, à la lumière de ces « où » de l'imaginaire communautaire, notre recherche se penchera donc sur ces éléments afin de répondre à notre question et ainsi interroger les définitions et plus largement les techniques de redéfinitions des frontières de la communauté imaginée. Si nous avons précisé le « qui », le « comment » et enfin le « où », nous souhaitons revenir sur le « qui » pour l'approfondir. En effet, l'étude d'une *francophonie* par Traisnel (Traisnel 1998) nous invite à élaborer notre modèle théorique. Notre question de recherche et notre étude de terrain nous engagent à poursuivre afin d'identifier l'organisation de nos archéologues membres de la communauté imaginée.

2. Groupe d'aspiration francophone

Considérant que la communauté imaginée *francophone* locale se conçoit grâce à l'action de certains acteurs, penseurs – « faiseurs d'identités » (Thériault 1995, 136), nos archéologues, nous nous appuyons sur un second concept théorique appliqué à l'étude d'une francophonie locale : « le groupe d'aspiration » (Traisnel 1998). Plus clairement, nos archéologues, dans leur redéfinition de l'imaginaire communautaire et selon leur aspiration, ont formé un groupe. Nous plongeons ainsi au sein de la communauté imaginée pour y découvrir plus seulement des acteurs et institutions disparates, mais toute une organisation.

Ainsi, après avoir défini le groupe d'aspiration francophone (2.1.), nous explorons ses liens et son existence communautaire (2.2.) avant de comprendre sa vitalité grâce à l'aspiration de ces membres – des francophonistes (2.3.).

2.1. Définition

Étudiant la *Francophonie*⁶⁹ locale française, Traisnel (1998) reprend l'idée d'un groupe d'aspiration francophone, créateur de cette francophonie locale. Ainsi, au-delà d'être un groupe d'intérêt, de pression ou d'idée (Traisnel 1998, chap. 2; Schwartzberg 1998), le groupe d'aspiration repose sur une organisation non moins formelle, autour d'une cause, d'un intérêt public. Sa structuration souvent opaque ne permet pas de saisir « ce qui se trouve à l'intérêt de ce qui se trouve à l'extérieur » (Traisnel 1998, 68). Il faut alors comprendre le groupe d'aspiration comme « une sorte de dynamique d'intégration reposant sur une identité (revendiquée), des habitudes (choisies et pensées), des pratiques, croyances et usages communs, produisant des cohérences et des actions concertées » (*Ibid*). Son existence est ainsi identifiable à travers « d'un ordre, d'une cohésion d'ensemble de groupe, à l'image des groupes identitaires » (*Ibid*. 1998, 69; voir aussi Poutignat, Streiff-Fenart, et Barth 1999, 108).

Elle est saisissable⁷⁰ par « un ensemble de comportements communs mobilisant les mêmes symboles (et qui) construit peu à peu cette subculture de groupe, cet ensemble d'affects, de sentiments d'être ensemble, d'agir ensemble » (*Ibid.*). Et, si sa structuration est abstraite et inintelligible, c'est parce que c'est le groupe qui contient les structures et non l'inverse (*Ibid.*). En d'autres termes, à l'intérieur du groupe d'aspiration francophone, coexisteraient des groupes plus ou moins organisés et institutionnalisés. Il révèle un « groupe de groupes » et « une solidarité quasi corporative ou identitaire, *de groupe*, qui existe entre toutes ces entités, publiques ou privées, nationales, internationales ou régionales, et entre tous ces individus qui les composent. » (*Ibid.* 69).

2.2. Liens et existence communautaire

Cette *solidarité* de groupe, l'existence propre en réalité du groupe n'est possible et audible que grâce aux liens structurants entretenus entre les différents groupes de ce groupe. Divers liens peuvent être identifiables entre ces entités dessinant une toile relationnelle unie pour et par un sens commun (*Ibid.*, 70).

Premièrement, Traisnel (*Ibid*) relate des liens formels avec les institutions publiques. Dans le cas du groupe d'aspiration francophone de la francophonie locale en France, les puissances publiques, nationale et internationale, interviendraient au travers de « droits et financements aux associations existantes en fonction de critères et de contrôles, en créant d'autres entités, ou en organisant des manifestations nationales et internationales » (*Ibid.*, 70). Par son action et son appui, ces dernières permettraient une organisation relative et une vitalité financière du groupe francophone⁷¹.

Deuxièmement l'existence du groupe d'aspiration est corrélée à l'organisation ponctuée et active de manifestations et d'événements⁷². Ces rapports parfois formels ou informels participent alors à cette dynamique créatrice d'une subculture propre au groupe d'aspiration autour d'un élément centralisateur (Traisnel 1998, 73). Dans le cadre d'une francophonie locale, la pierre angulaire serait donc « la langue française », traversée et interprétée selon les représentations sociales aspirantes de cette subculture.

Enfin, l'existence de cette subculture de cette solidarité du groupe est rendue possible grâce à une multipositionnalité des acteurs en réseau⁷³ - c'est-à-dire « le nombre d'institutions auxquelles il/elle a appartenu » (Venturini et al. 2016, paragr. 30; Boltanski 1973). Ainsi, cet instrument d'analyse des réseaux sociaux serait l'une des caractéristiques propres à la création et l'effectivité⁷⁴ d'un groupe d'aspiration dans le cadre d'une francophonie locale.

2.3. De l'aspiration ou le francophonisme des francophonistes

Si nous avons davantage apprécié la notion de groupe d'aspiration au travers de son existence interrelationnelle, une brève précision convient d'être explorée quant à son autre penchant : son aspiration existentielle – « élément majeur de sa cohésion » (*Ibid* 1998, 87). Reprenant la structuration analytique de Traisnel (*Ibid* 1998, 89), pour rendre compte d'une aspiration commune, il s'agit tout d'abord de définir le milieu dans lequel cette aspiration est conçue (2.3.1) et par qui est-elle effectuée (2.3.2).

2.3.1. Le milieu du groupe d'aspiration : sa vie et son engagement

Le groupe existe grâce aux liens et aux actions entre individus, réunis pour une cause commune. *Mais comment concevoir l'appartenance des individus à ce groupe, quelles en sont les frontières et ainsi qui peut prétendre à appartenir au regroupement et à l'édification de cette aspiration ?*

Sa composition et sa vie

En étudiant la francophonie locale française, Traisnel (1998) établit une distinction claire sur la population francophone appartenant au groupe d'aspiration. La définition ainsi reprise de la population francophone est l'ensemble des individus — adhérant à une association engagée pour et dans le mouvement francophone, pour la langue française — et/ou — les professionnels, fonctionnaires ou personnalités politiques⁷⁵ (*Ibid* 1998, 92). Cependant, de cette population francophone, seuls certains individus peuvent être parties prenantes et donc caractériellement définie comme appartenant au groupe d'aspiration. Traisnel, mais alors en place plusieurs critères de distinction, par exemple : « [...] la présence régulière aux manifestations de la Francophonie, les actions diverses au sein du groupe⁷⁶, la renommée au sein du groupe⁷⁷, la capacité de mobilisation pour la cause dans ou par le groupe⁷⁸ » (*Ibid*, 1998, 92).

Composé de groupe d'individus, parfois d'individus seulement, investis dans et pour un engagement, une aspiration, le groupe d'aspiration développe alors une vie de groupe par « l'intermédiaire des différentes manifestations en son sein, ou au sein de certaines de ses entités » (*Ibid* 1998, 93)⁷⁹. Ses entités, ses membres useraient de références communes et reconnaîtraient en chacun le rôle actif de référent commun pour le groupe d'aspiration. Le groupe d'aspiration n'aurait pas de « chef unique ni de direction » propre, mais une conscience de groupe tournée vers l'action et la concrétisation de son aspiration.

Son engagement existentiel et porteur

Pour théoriser l'idée d'actions, d'engagement du groupe d'aspiration, Traisnel (1998) emprunte le registre classique conceptuel des théories du militantisme en les détaillant (et spécifiant⁸⁰) pour une francophonie locale (Traisnel 2013, part. 4)⁸¹. Chaque groupe — groupe d'individus ou individus — du groupe d'aspiration mènerait différentes actions sur un thème commun, ici la francophonie locale, mais diversement ancrées dans leurs domaines d'actions (éducation, politique, etc.). Ils détaillent ainsi leur aspiration commune, utilisent des références partagées, des représentations discursives présentant un « nous » versus « eux »⁸² signifiant alors leur appartenance à cette subculture, tout en proposant une vision propre à leur champ respectif⁸³.

2.3.2. *Le militant du groupe d'aspiration ou le francophoniste*

Si cette aspiration multidimensionnelle existe au sein du groupe d'aspiration, c'est parce qu'au-delà d'être porté et inscrit dans plusieurs structures associatives et groupes, il est d'abord pensé et appuyé discursivement par des militants, les francophonistes (Traisnel 1998, 99-100; 2012; 2013), ils peuvent être cadrés comme des archéologues. En fait, tous les francophonistes seraient des archéologues, mais tous les archéologues ne seraient pas des francophonistes (pour davantage de précisions, voir⁸⁴). Le critère de distinction se situe, sur la poursuite de l'aspiration commune au groupe d'aspiration. Aussi, nous reprenons la définition de Traisnel pour qualifier le francophoniste comme « une personne qui, de par son adhésion aux pratiques du groupement francophone, s'investit en faveur du groupe et de l'aspiration qu'il défend » (Traisnel 1998, 104)⁸⁵.

De l'analyse d'une francophonie locale et de sa communauté imaginée

Enfin, dans l'optique de saisir dans l'entière notre recherche, il convient d'approfondir notre ancrage théorique. En effet, nous allons plus loin et ce groupe d'aspiration est, comme nous l'avons vu, un groupe de groupes. N'étant donc pas une boîte noire, nous nous intéressons « à ce qui se passe à l'intérieur de ces mondes militants, entre les organismes, comme au sein de chacun d'eux, et de mieux comprendre les dynamiques qui les traversent dans le travail politique de fabrication identitaire qui, souvent, les caractérisent. » (Traisnel 2012, 44). Par souci de clarté et considérant qu'il s'agit d'une pierre angulaire pour une francophonie locale reposant sur l'apprentissage du français langue étrangère⁸⁶, nous nous penchons plus particulièrement sur les francophonistes appartenant au groupe, à l'organisme : l'Association des professeurs de et en français en Bulgarie (APFB). Théoriquement cette entité peut se penser comme une communauté de pratique.

3. Communauté de pratique

Suivant, notre souci d'ancrer théoriquement nos observations de terrains, nous empruntons ainsi, à la théorie de l'apprentissage, le concept de communauté de pratique développé par Wenger (1999).

Aussi, nous étudions d'abord la définition du concept d'apprentissage (3.1.) pour comprendre ainsi l'angle sous lequel s'entend la communauté de pratique (3.2.). Cette dernière s'inscrit plus largement dans des structures que sont les réseaux et le paysage de pratique (3.3.).

3.1. De la définition des concepts : de l'apprentissage en communauté de pratique

Le point focal de Wenger, pour définir ce qu'il entend par communauté de pratique, se positionne dans sa conception sociale de l'apprentissage⁸⁷. Ainsi, au travers de ce champ, il va intégrer la notion d'apprentissage situé — où les concepts appris sont « ancrés culturellement et situés dans une pratique » (Cantin 2013, 2; voir aussi Brougère 2008; Lave et Wenger 1991) — à la notion d'apprentissage social. Aussi, pour comprendre son concept de communauté de pratique, il faut considérer que l'apprentissage est « une participation périphérique légitime à des activités définies dans le contexte socioculturel de la communauté » (*Ibid*). En d'autres termes, « apprendre c'est occuper d'abord une posture d'observateur, de participation périphérique, s'initier à la périphérie de la communauté pour peu à peu contribuer et devenir un membre à part entière » (Lave et Wenger 1991, 29; cité dans Cantin 2013, 3) « de (cette) entité ancrée dans une fonction sociale et culturelle » (*Ibid*). L'apprentissage est donc un vécu processuel d'intégration progressive à une entité sociale. Aussi, Lave et Wenger précisent que cet apprentissage ne peut être « isolé de la réalité sociale dans laquelle il s'incarne » (Cantin 2013, 3). Effectivement, « l'apprenant entretient une relation d'interdépendance avec le monde, l'activité, le sens, la cognition, l'apprentissage et la connaissance » (Lave et Wenger 1991, 50; cité dans Cantin 2013, 3). Ainsi, l'apprentissage social doit être considéré dans cette relation agent-structure, où il serait en co-construction et co-définition tant par la structure que par l'apprenant lui-même. Il éclaire ainsi tant le facteur structurel sur l'agentivité de l'apprenant que l'agentivité de l'apprenant en lui-même, tout en les proposant comme niveaux d'analyse.

3.1.1. De la pratique

Ensuite, avant et afin de saisir et d'apprécier ce qui est entendu par communauté de pratique, il convient de reprendre la définition de pratique soulignée par Wenger (1991; 1999; 2010a). Précisant sa conception de l'apprentissage social et ses composantes⁸⁸, il comprend par pratique : « une action satisfaisante dans l'atteinte d'un but » (Cantin 2013, 4), c'est un acte social situé structurellement historiquement et socialement qui donne « de la signifiante à ce

que nous faisons » (Wenger 1999, chap. 1)⁸⁹. Ainsi, définir la pratique, c'est repérer tant l'action effectuée que son sens accordé et sa réflexion sous-jacente (Gherardi 2000; Pyrko, Dörfler, et Eden 2019). C'est-à-dire, comprendre la négociation de sens qui s'opère, grâce à l'utilisation de la pratique (pour davantage de précisions, voir note de fin⁹⁰).

Ainsi exposés les éléments définitionnels et analytiques pour saisir le concept de pratique, nous nous intéressons désormais à le mettre en perspective avec la communauté de pratique. Effectivement, pour Wenger (1999, chap. 2), la pratique est associée à la formation de communautés, et ce, de manière immuable.

3.2. La pratique et le faire communauté

La communauté de pratique se définit comme un : « groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis » (Wenger, McDermott, et Snyder 2002, 4; voir aussi Wenger 2011, 1; 1999). Ainsi, selon Wenger, trois dimensions sont identifiables pour qualifier une communauté, de communauté de pratique : un engagement mutuel, un répertoire partagé et une mission commune (Wenger 1999; Iverson et McPhee 2008), nous revenons brièvement dessus.

3.2.1. Sources de cohérences

De l'engagement mutuel. « La pratique n'existe pas dans l'abstrait » (Wenger 1999, chap. 2; cité dans Cantin 2013, 8) et encore moins isolément. Cette dernière existe « because people are engaged in action whose meanings, they negotiate with on another » (*Ibid.*). Ainsi, la pratique réside « dans les relations d'engagement mutuel par lesquelles les membres de la communauté sont engagés les uns par rapport aux autres » (Cantin 2013, 8; voir aussi Rogers 2000, 386; Gau 2014, 1018; Dameron et Josserand 2007, 8)⁹¹. Et, ainsi c'est grâce à cet engagement mutuel que des relations entre les membres se créent⁹².

De la mission commune. La mission commune, comme élément de cohérence à la pratique, est définie comme « le résultat d'un processus collectif de négociation qui reflète la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel » (Wenger 1999, chap. 2; voir aussi Chanal 2000, 8; Cantin 2013, 8)⁹³. Définie au fur et à mesure d'une négociation entre les individus membres, la mission n'est donc pas fixe dans le temps. Elle serait ainsi relativement⁹⁴ soumise aux influences et forces qui « tentent d'exercer un contrôle » (*Ibid.*), tant des forces individuelles en sein que des forces externes.

Du répertoire partagé. La dernière dimension de cohérence à la pratique au sein de cette communauté est le répertoire partagé. Sa création, définition et existence dynamique est le fait

de cet engagement mutuel inscrit dans cette mission commune communautaire négociée. Effectivement, par les interactions produites, la communauté « entraîne la création de ressources de négociation de sens » (Cantin 2013, 9; voir aussi Meyerhoff et Strycharz 2013, 430). Ces points de références communs⁹⁵ sont identifiables au travers des routines, mots, utilisation lexicographique commune, outils, façons de faire, histoires, gestes, symboles, etc. Une réelle structure sociale⁹⁶ en place (Chanal 2000; Giddens 1986; Kolasi 2020; Wenger 1999, 96).

3.2.2. De l'émergence et de l'évolution, la communauté de pratique en mouvement

Au-delà de définir caractériellement la communauté de pratique, Wenger soutient que cette dernière émerge, se développe, fusionne, mûrit, s'institutionnalise, puis se transforme et peut se disperser relativement à l'implication des membres au sein de celle-ci (Wenger 1999, chap. 4; voir aussi Daele 2006; 2009, 4; Beane 2019). Inscrite et intégrée dans un contexte social propre, chaque communauté de pratique va interférer avec ce dernier et alors possiblement réinventer ces pratiques « pour s'adapter à (son) espace-temps » (Cantin 2013, 10; voir aussi Wenger 1999, chap. 4; Josserand et Dameron 2005, 5).

Ces réinterprétations potentielles et adaptations sont, en partie, soumises à la condition humaine, où la communauté devra « laisser partir ses aînés et accueillir de nouveaux membres » (Cantin 2013, 10). Ces derniers, dans une logique d'apprentissage⁹⁷ et au-delà des éléments structurels socioculturels, renégocient et remodèlent ainsi la mission commune, le répertoire partagé, la pratique et en définitive donc, les frontières et caractéristiques empiriques de la communauté de pratique. Il y a alors au sein de la communauté un processus continu d'exercice de la pratique par la participation et la réification, où celles-ci seraient source de mémoire et d'oubli parfois conscient ou inconscient⁹⁸.

3.2.3. Les frontières de la communauté

Aussi, reconnaissant l'histoire partagée commune, les continuités et discontinuités historiques dans la pratique communautaire, créées entre « those have been participating and those who have not » (Wenger 1999, chap. 4) Wenger vient à souligner que cette pratique commune, son histoire engendre des frontières⁹⁹ communautaires (Wenger 2010b, 125). Ces frontières sont comprises sous le même modèle que les frontières de la communauté imaginée¹⁰⁰. Le référent commun étant ici la pratique et son sens. Ce qui alors pertinent à analyser, ce sont ainsi les changements et dynamiques aux frontières de la pratique¹⁰¹. Pour Wenger, il existerait plusieurs possibilités d'influer sur les frontières de la pratique, grâce aux : individus (**les courtiers**), aux **objets frontières** (Star et Griesemer 1989, 393) et aux diverses formes **d'interactions** (Wenger 2010b, 128).

En premier lieu, **les courtiers** – individus souvent membres de plusieurs communautés de pratique – « introduce elements of one practice into another » (*Ibid.*). Ces courtiers sont semblables à des intellectuels-entrepreneurs (Cohen 2008, 7; Swidler et Ardit 1994). Ils créent ainsi des connexions, et un processus d’importation et d’exportation idéelles et matérielles entre communautés. Effectivement, ils « involved in negotiation of meaning in importing or translating another community’s knowledge, tools, routines, understandings, skills, or know-how » (Sondarjee 2021, 312; voir aussi Græger 2016). Mais pour modifier et négocier la pratique inhérente à la communauté, ils doivent détenir une certaine légitimité pour être entendus (Wenger 2010b, 128) et donc effectifs (Sondarjee 2021, 312)¹⁰².

En second lieu, **les objets frontières** — artefacts représentatifs de *plusieurs*¹⁰³ pratiques — « often illuminates how they contribute to or hinder the functioning of learning systems » (Wenger 2010b, 128) et en dernier lieu à la redéfinition de la pratique. Effectivement, ces objets aux multiples formes matérielles¹⁰⁴ et immatérielles¹⁰⁵, parfois issues de l’implication des courtiers ou encore de la structure d’appartenance de la communauté vont amener une renégociation de sens et une nouvelle structuration de la pratique communautaire. Ils servent autant d’appuis à la négociation qu’à l’exercice continu et réinventé de cette pratique (Briers et Chua 2001)¹⁰⁶.

Enfin, **les interactions à la frontière** catégorisées comme : des rencontres, des pratiques frontalières, ou des interactions périphériques apportent des constructions nouvelles pour la négociation de sens¹⁰⁷. En effet, les rencontres à la frontière « visits, discussions, sabbaticals – provide direct exposure to a practice » (Wenger 2010b, 129; voir aussi 1999, 123; Sondarjee 2021, 312-13). Ici, les membres de la communauté de pratique par leurs interactions extérieures « can negotiate among themselves the meaning of the boundary interaction for their own practice, and therefore find it easier to bring their learning back home » (*Ibid.*). Mais pour que cette négociation aboutisse encore faut-il que ces membres soient réceptifs à cette nouveauté, parfois controversée et « soumise à des enjeux politiques et d’influences » (Pyrko, Dörfler, et Eden 2019, 485; voir aussi Hong et O 2009; Mørk et al. 2010). Il est donc nécessaire analytiquement de considérer la structure d’appartenance et l’implication individuelle, et donc conséquemment la relation agent-structure dans cette relation à la frontière.

En résumé, tout au long de cette sous-section, nous avons abordé les possibilités de changements de la pratique par le prisme des frontières de la communauté de pratique. Mais, au-delà de se focaliser sur cette seule communauté de pratique, il convient dès à présent d’élargir notre niveau d’analyse et donc se tourner, à l’instar de certains scientifiques (Amin et Roberts 2008; Barrett et al. 2012; Carlile 2004; Levina et Vaast 2005; Thompson 2011), vers les différentes formations sociales qui interagissent aux et avec les frontières de notre

communauté de pratique (Pyrko, Dörfler, et Eden 2019, 485). Car nous rejetons, en effet, « the idea that the world comes nicely divided into levels and factors, or that there is a fundamental distinction between micro and macro phenomena » (Nicolini 2013, 8). Il faut ainsi dépasser l'individualisme méthodologique (Crozier et Friedberg 1977; Latour 2005) et les tendances historiques du structuralisme (Dosse 2020; 2012a; 2012b; Léon 2013; Reckwitz 2002; T. Todorov 1973; Bourdieu 2007), pour davantage se tourner vers la théorie de structuration de Giddens (1971; 1986; Sica 1986)¹⁰⁸.

3.3. Réseaux de pratiques et paysage de pratique

Effectivement, afin de saisir la complexité du changement des représentations sociales de la langue française, au travers de la pratique des enseignants de français, il s'avère primordial d'explorer ces deux derniers concepts : les réseaux de pratique (3.3.1.) et les paysages de pratique (3.3.2.).

3.3.1. Les réseaux de pratique

Souvent appliqué aux théories des organisations (Agterberg et al. 2010; Faraj et Wasko 2023; Ormrod et al. 2007; Tagliaventi et Mattarelli 2006; Wasko, Faraj, et Teigland 2004; Wasko et Faraj 2005), les réseaux de pratique (NoP),

are looser social formations, but their members are nonetheless oriented toward the same practice (Brown et Duguid 2001). Members of an NoP (network of practice) are connected through a network of, for example, work-based connections, but they may not necessarily know each other in a direct way; they do however share interest (Pyrko, Dörfler, et Eden 2019, 485; voir aussi Brown et Duguid 2001, 205; A. Strauss 1982; 1984; A. Strauss et Louis Horowitz 2018).

Ce sont, en d'autres termes, des réseaux constitués d'une multitude de communautés de pratique ; où la pratique identique n'est pourtant pas facteur de création communautaire. En effet, au sein d'un réseau, il n'y a pas d'engagement mutuel des individus pour une mission commune. Chaque communauté de pratique développe ses propres stratégies pour atteindre des objectifs déterminés. De plus, chacune de ses communautés à sa propre histoire de la pratique, de son sens attribué (Agterberg et al. 2010, 85; Brown et Duguid 2000; 2001; Ormrod et al. 2007; Vaast 2004).

En revanche, si ces communautés forment un réseau, c'est parce que la pratique entre-elles, y est la même. Et ce, quand bien même la négociation de sens et par défaut la pratique ne sont pas communes dans ses moindres détails¹⁰⁹. Engagés dans des activités similaires (D. K. Smith et Alexander 1988), les membres des communautés sont, en effet, capables, grâce au partage d'une pratique relativement commune de « share professional knowledge through conferences, workshops, newsletters, listservs, Web pages, and the like » (Brown et Duguid

2001, 206)¹¹⁰. Ainsi, les réseaux de pratique participent à la propagation, au partage de nouvelles compétences et apprentissage. Ce sont des « vehicles for integrating geographically distributed knowledge » (Agterberg et al. 2010, 100; Landqvist et Teigland 2005 ; Tagliaventi et Mattarelli 2006 ; Vaast 2004). Mais, au-delà d'appartenir à des réseaux de pratique, une communauté de pratique, ses membres s'inscrivent plus largement dans un paysage de pratique.

3.3.2. *Le paysage de pratique*

Effectivement, sans rentrer dans les considérations identitaires développées par Wenger-Trayner et al. (2014), mais plutôt pour saisir de façon holistique le phénomène de transformation de la pratique d'une communauté de pratique, il convient de s'intéresser à la notion de paysage de pratique préétablie par Wenger (1999) et spécifié par Wenger-Trayner et al. (2014).

Au départ du concept de paysage de pratique, les auteurs définissent la notion de « corpus de connaissance ». Entendu comme un « référentiel de connaissances » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 14), le corpus de connaissance désigne, en fait, un ensemble de savoirs accumulés au gré du temps pour l'exercice d'une pratique, d'un métier (Allal-Chérif et Arena 2018, paragr. 37). Seulement, ces connaissances ne sont pas une simple accumulation des savoirs¹¹¹.

Dans ce sens, il faut alors comprendre ce corpus comme le *champ* social bourdieusien¹¹²(Bourdieu 1990; 1993), un *champ* de connaissances « élaboré dans un paysage complexe de pratiques » (Allal-Chérif et Arena 2018, paragr. 38). Ainsi, cet ordre social renverrait à un paysage de pratique défini comme « un système complexe formé de communautés de pratique » partageant « des pratiques, des frontières, des périphéries, des chevauchements, des connexions et des rencontres » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 13; traduit par Allal-Chérif et Arena 2018, 38; Wenger 1999, 118; Pyrko, Dörfler, et Eden 2019, 486). En d'autres termes, le paysage de pratique ne sous-tend pas seulement l'utilisation d'une seule pratique – noyau d'une communauté, mais bien diverses pratiques, diverses communautés venant influencer sur l'exercice de la pratique, du métier.

Le paysage de pratique aurait diverses caractéristiques. Sa fluidité, est par exemple, notoire en raison des dynamiques de la pratique des communautés et de la création ou la disparation de ces mêmes communautés¹¹³. Il est aussi politique. En effet, il est soumis aux dynamiques de pouvoir, car « consists of competing voices and competing claims to knowledge, including voices that are silenced by the claim to knowledge of others. This creates knowledge hierarchies among practices » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 15). Ces hiérarchies créées, apportées par certains praticiens définissent et sont définis par les positions

de certaines communautés de pratique au sein du paysage et donc la structure de celui-ci¹¹⁴. Ce caractère politique est toutefois à nuancer, selon Wenger-Trayner (*Ibid.*)¹¹⁵, d'autant que chaque communauté de pratique aurait sa propre vision de la pratique. Cet aspect crée alors un paysage de pratique où la pratique est diversifiée¹¹⁶.

4. Conclusion finale du Chapitre 1

En résumé, et à des fins de clarifications, notre schéma théorique se découpe en trois temps. Il y aurait, au sein de la communauté imaginée des acteurs – des archéologues qui viennent redéfinir les représentations sociales et sociolinguistiques, en soi, l'imaginaire de la communauté imaginée. Celles-ci sont présentes dans divers objets immatériels et matériels. Certains archéologues aspirent à une même cause. Ils se regroupent alors en groupe d'aspiration et sont plus que des archéologues, mais des francophonistes – dans le cas d'une francophonie locale. Certains de ces francophonistes sont présents dans un groupe de pratique – groupe lui-même intégré à ce groupe d'aspiration.

Notons par ailleurs, que certains archéologues, et francophonistes ne sont pas nécessairement membres de la communauté imaginée. Ils agissent, tout de même, sur l'imaginaire de celle-ci. *In fine*, nous l'avons évoqué, ces acteurs ne sont pas les seuls à intégrer dans l'analyse d'un imaginaire, plusieurs structures sont également opérantes. Nous les avons notamment spécifiées, les idéologies linguistiques et marchés linguistiques.

Chapitre 2 : Méthodologie et démarches de recherche

Après avoir détaillé notre ancrage théorique, nous abordons dans le présent chapitre, la méthodologie suivie dans l'analyse de notre étude de cas, influencée voir établie, de fait, en raison de nos positions ontologique et épistémologique. Aussi, après avoir justifié de notre étude de cas (1), nous affirmons notre positionnement ontologique (2). Puis, nous clarifions et justifions la méthodologie élaborée pour chaque type de données collectées, de l'entretien aux manuels scolaires en passant par l'observation empirique et les archives (3).

1. Justification de notre cas à l'étude

Avant de développer nos outils méthodologiques, il convient de s'arrêter sur les raisons du choix de notre étude de cas. En somme, répondre à la question : *Pourquoi étudier la communauté bulgare francophone en Bulgarie ? La francophonie bulgare ?* Notre réponse se décline en trois parties. Nous allons tout d'abord, évoquer les raisons du choix de la région – de l'Europe centrale et orientale par rapport aux autres régions francophones du monde (1.1.). Ensuite, nous développerons sur la décision de prendre la Bulgarie face aux pays de la région (1.2.). Enfin, un dernier paragraphe explicitera les arguments pour lesquels nous avons statué sur la Bulgarie et non la Roumanie (1.3.).

1.1. À la découverte des continents et des francophonies : où s'arrêter, laquelle choisir et pourquoi ?

Nous souhaitons tout d'abord avoir une région qui n'a pas ancré sa francophonie, du moins, qui n'a pas subi la présence de la langue française sur son territoire en raison de conquêtes coloniales terrestres françaises ou belges. Effectivement, nous envisageons d'avoir une communauté francophone francophile où le français n'est pas nécessairement la langue première. Nous souhaitons que la langue française soit un choix non imposé historiquement. Les choix impliquent des décisions et ce sont ainsi celles-ci ainsi que leurs justifications qui nous intéressent. D'autant que les justifications sont basées sur des représentations qui elles-mêmes surviennent de décisions ou des contextes structurels et conjoncturels.

Par ailleurs, discernant l'évolution historique du concept de *Francophonie* et du rôle des Pères fondateurs africains dans ces changements, nous aspirions alors à étudier un autre continent que celui où il a émergé. Le continent asiatique aurait pu être un choix¹¹⁷. Mais, pour des raisons financières lors du terrain, une méconnaissance préalable des acteurs en présence, nous nous sommes détournés de ce continent. Aussi, nous souhaitons avoir un pays qui était

membre de plein droit de l'Organisation internationale de la Francophonie (voir les diverses raisons¹¹⁸). Nous nous sommes alors tournés vers l'Europe centrale et orientale.

1.2. L'Europe centrale et orientale : des francophonies du cœur

La région d'Europe centrale et orientale¹¹⁹ regroupe de nombreux États. Tous ont une relation historique avec la langue française, souvent identique et relative aux siècles de l'Europe française – des élites francophones (Fumaroli 2001). Mais appliquant notre critère où ces derniers devaient être membres de plein droit de l'OIF, ils ne restaient alors plus qu'à faire un choix entre, l'Albanie, l'Arménie, la Bulgarie, la Macédoine du Nord, la Moldova et la Roumanie¹²⁰.

Nous laissant avec ces pays, nous avons alors défini des critères plus sélectifs. Aussi, deux voire trois critères ont été primordiales quant à notre discrimination des cas. En effet, nous souhaitions observer au sein de chaque francophonie une pluralité d'impacts structurels sur les « communautés francophones » de ces pays. Les cas les plus intéressants nous paraissaient donc être la Roumanie et la Bulgarie, car, ces deux pays après avoir connu un changement de régime politique au lendemain de la chute du mur et donc des transformations structurelles, se sont vus confrontés à de nouvelles en 2007 lors de leur adhésion à l'Union européenne. En ce sens, nous espérons aussi étudier les politiques linguistiques prônées par les organismes européens et leurs réceptions dans ces pays et particulièrement sur leur francophonie et l'apprentissage de la langue française¹²¹.

Par ailleurs, nous avons décidé d'étudier et de réduire notre recherche, au cas de la Roumanie ou à celui de la Bulgarie, car, ce sont les deux seuls pays qui accueillent des institutions opérateurs de la Francophonie. Il y a, en effet, le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale à Sofia (Bulgarie) et la représentation de l'OIF pour l'Europe centrale et orientale à Bucarest (Roumanie) – anciennement le Bureau région pour l'Europe centrale et orientale (BRECO). Le critère d'une présence d'institutions de l'OIF a été motivé pour deux raisons majeures. Tout d'abord, cet accueil démontre d'une volonté accrue des États de souscrire aux programmes de l'OIF ainsi qu'une détermination à s'inscrire et porter une voix au sein de l'espace francophone. Ensuite, et d'une manière plus concrète, l'établissement d'une institution de l'OIF sur un territoire rend davantage tangible, pour les personnes la fréquentant, la réalité organisationnelle de l'espace institutionnel francophone¹²². Nous nous sommes alors retrouvés avec le cas de la Bulgarie ou de la Roumanie.

1.3. La Bulgarie ou la Roumanie : quel cas étudier et pourquoi ?

Tout d'abord, ayant effectué plusieurs séjours en Bulgarie¹²³, nous connaissions le terrain dans lequel nous pourrions évoluer et effectuer notre recherche. Il nous était alors plus

simple de recruter des participants pour nos entrevues, certains ayant été des collègues de travail, des professeurs ou des rencontres occasionnelles lors de nos précédents séjours. Par ailleurs, nous avons déjà fréquenté en tant que visiteurs, étudiants ou professionnels plusieurs institutions francophones en Bulgarie¹²⁴. N'ayant ainsi pas vécu en Roumanie, nous avons alors décidé de nous tourner vers la Bulgarie pour cette pragmatique raison¹²⁵.

Enfin, cette francophonie locale bulgare, à défaut de celle roumaine, serait moins importante quantitativement avec seulement 2 % de locuteurs francophones en Bulgarie contre 12 % en Roumanie. Pourtant, malgré cet écart important et le faible taux en Bulgarie, plusieurs articles soulignent la vivacité contemporaine de la francophonie en Bulgarie, plus exactement la vivacité et l'effervescence d'actions menées par des francophones engagés en Bulgarie (Krasteva 2004; 2007b; Krasteva et al. 2007; A. Todorov 2008). Il y aurait « une francophonie sans francophones » (Krasteva 2007a, 27).

2. Le positionnement de la recherche : la posture compréhensive comme fondement de notre recherche

En suivant notre cadrage théorique, notre recherche questionne fondamentalement les discours et les interprétations des acteurs quant à des objets et leurs représentations. Cette orientation nous amène irrémédiablement vers une ontologie constructiviste. D'autant que ce positionnement ontologique et épistémologique, au-delà d'être propre au chercheur, et repris dans les études sur les francophonies locales mentionnées dans les précédentes sections.

Ainsi, en nous plaçant dans une posture compréhensive et interprétativiste¹²⁶, nous revendiquons ainsi que « les objets sociaux et politiques ne sont intelligibles que si l'on s'intéresse aux interprétations et aux significations que les acteurs en donnent » (Coman et al. 2022a, 16). Si nous nous intéressons aux discours, aux interprétations des acteurs, nous n'oublions cependant pas la variable environnementale. Dans ce sens, et comme le rappellent Jupille et al. (2008, 14; cité dans Coman et al. 2022a, 19), « la réalité observée est fortement influencée par le contexte dans lequel les individus se trouvent » (Coman et al. 2022a, 19), dénotant ainsi du caractère davantage local et temporairement circonscrit d'une analyse constructiviste, qui plus est interprétativiste (Anadon et Savoie-Zajc 2009, 1)¹²⁷. Ainsi, et a contrario des régularités positivistes, nous admettons alors que les phénomènes observés et leur analyse souscrivent et sont produits des multiples variables individuelles, structurelles (tant contextuelles que temporelles) (Almond et Genco 1977; cité dans Coman et al. 2022a, 20; Manen 2016; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 27). En ce sens, la recherche doit tendre à une certaine réflexivité sur le sujet en lui-même (Barkin 2010, 327; cité dans Coman et al. 2022a, 20) que sur le sujet effectuant la recherche, ici, le chercheur (Manning 1997, 103).

S'il existe différents postulats au sein du constructivisme, nous nous positionnons au sein du courant dominant, à savoir le courant moderniste. Et, en s'inscrivant dans une épistémologie interprétative, notre recherche se place alors davantage au sein d'une orientation de recherche qualitative (Anadón et Guillemette 2006, 27; Dumez 2010) (pour davantage de précisions, voir note¹²⁸). Enfin, lors de notre processus de recherche, nous avons suivi une démarche nuancée : l'inférence abductive¹²⁹, et ce, pour diverses raisons détaillées en note de fin¹³⁰.

3. Exploration de notre boîte à outils méthodologiques

En souscrivant à un raisonnement abductif, notre design de recherche s'est co-construit en relation avec nos connaissances théoriques, nos observations empiriques et les relations nouées sur le terrain (3.1). Et si, pour la présentation de nos méthodes de collecte, nous avons ici choisi de débiter, en premier lieu, par l'ethnographie (3.2) pour développer, en second lieu, sur les entretiens (3.3), puis l'analyse d'archive (3.4), et enfin, l'analyse des manuels scolaires (3.5), c'est simplement en raison de l'ordre préétabli dans notre design de recherche avant notre étude de terrain.

3.1. L'étude de terrain : lieu et durée

Pour entreprendre notre recherche, nous avons ainsi décidé de partir en étude de terrain en Bulgarie, à Sofia plus exactement, et ce, pour une durée de 4 mois, soit du 4 septembre 2022 au 19 décembre 2022¹³¹.

Nous avons alors décidé de séjourner et d'étudier la francophonie en Bulgarie à partir de la ville de Sofia, pour plusieurs raisons¹³². Tout d'abord, nous étions co-dirigés par le professeur Gueorgui Jetchev, Directeur du Département d'Études romanes de l'Université de Sofia. Cette co-direction a été établie via le programme de financement de Mitacs Globalink. Et grâce à cette opportunité, nous avons ainsi pu avoir accès à diverses données présentes à Sofia. Le choix de cette ville était donc d'ordre technique et facilitait le début de terrain¹³³. En parallèle, nous l'avons choisi en raison de la présence concentrée d'organismes francophones à Sofia¹. D'autant que, plusieurs de ces organismes ont un impact national sur le territoire

¹ Institut français de Bulgarie, CREFECO, de l'Éducation et des Sciences de la Bulgarie, ministère de Bibliothèque francophone de l'Université de Sofia, Centre francophone de l'Université de Sofia, Université avec des sections francophones (ESFAM, NUB), un centre de recherche sur les études balkaniques avec des professeurs francophones et spécialistes de la langue française en Bulgarie, plusieurs lycées bilingues francophones reconnus nationalement et internationalement, dont le Lycée n°9 Lamartine de Sofia, et enfin le « siège » de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie (ESFAM 2023a; NUB 2022; Study in Bulgaria 2013; Bulgarian Academy of Sciences 2023; Софийски университет свети Климент Охридски 2007; 9-та Френска езикова гимназия 2020; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, s. d.).

bulgare ou se place comme centralisateur des données et des retours d'expérience des établissements et personnel présents sur l'ensemble du territoire¹³⁴.

Enfin, nous avons souhaité effectuer un terrain de 4 mois pour plusieurs raisons¹³⁵. Premièrement, n'ayant pas les contacts précis (adresses courriel, numéros de téléphone ou encore nom de la nouvelle personne occupant un certain poste), il a fallu aller chercher l'information de différentes manières, et notre co-directeur a été l'une des personnes-ressources. De plus, considérant les approches de contact culturellement différentes entre le Québec et la Bulgarie, où dans cette dernière presque exclusivement le téléphone est utilisé¹³⁶, il a fallu davantage reposer notre prise de contact sur ce mode de communication ainsi que celui des réseaux sociaux¹³⁷. De ce fait, ce fut compliqué d'obtenir certains numéros de téléphone. Et, compte tenu de l'agenda chargé des participants, certains entretiens ont été planifiés en fin de terrain – justifiant par là même la longueur de notre terrain.

3.2. L'ethnographie : comme démarche préexploratoire

Nous avons choisi l'ethnographie comme point de départ de notre design de recherche. Cette ethnographie, nous ne la comprenons cependant pas comme une pratique scientifique, mais préscientifique (Peneff 2020; cité dans Coman et al. 2022b, 181). Et ce, en raison non pas de notre positionnement méthodologique, mais davantage par souci éthique. Effectivement, l'approbation éthique accordée à notre projet de recherche par le Comité d'Éthique de la recherche en arts et humanité (CERAH) de l'Université de Montréal n'est valable que sur les entretiens semi-directifs¹³⁸. Et les observations ethnographiques ne sont pas invalides et closes à toutes interprétations et ont servi à nuancer, agrémenter nos réflexions et analyses lors de notre terrain et l'analyse de nos entrevues¹³⁹.

Comme nous l'avons évoqué, l'utilité de notre ethnographie est d'explorer en profondeur le contexte sociopolitique et surtout d'effectuer une topographie des acteurs en présence et à rencontrer. Cette méthode a également été un moyen « privilégié d'accès à des documents et archives dont nous aurions pu ignorer l'existence » (Coman et al. 2022e, 184). Afin de réussir au mieux ces objectifs, nous avons eu recours à un Journal de bord¹⁴⁰. Dans cet outil, nous avons écrit des notes descriptives (Deslauriers 1991), méthodologiques et théoriques (Baribeau 2005, 110). Il a ainsi été l'instrument et le témoin de notre raisonnement abductif, de nos introspections et annotations réflexives.

3.2.1. De la réflexivité : Insider/Outsider – une positionnalité équivoque

Lors de cette ethnographie préexploratoire et du terrain en général, nous n'étions pas qu'un chercheur étudiant. Effectivement, nous sommes professeurs de français à l'Institut

français de Bulgarie. De ce fait, nous connaissons en partie le terrain étudié, et pouvions nous considérer comme un « insider »¹⁴¹. Cette positionnalité « can provide insights, inner meanings, and subjective dimensions that are likely to be overlooked by outsiders. » (Horowitz et al. 1985; cité dans Hamdan 2009, 381). En d'autres termes, nous nous rapprochons davantage du quotidien professionnel des participants interviewés et pouvons ainsi comprendre et saisir certaines réponses tout en approfondissant d'autres questions lors des entrevues (*Ibid.* p. 387)¹⁴².

Cependant, si cette positionnalité nous apporte des avantages, elle doit également nous amener à une certaine réflexivité (L. T. Smith 1999, 137; cité dans Hamdan 2009, 381). En effet, malgré le partage d'une profession, nous ne partageons pas la même interprétation de la réalité et devons alors faire attention à de possibles surinterprétations dans nos analyses. Par ailleurs, si certains participants sont professeurs de français, ils n'exercent pas tous dans la même institution ni tous à l'Institut français de Bulgarie. Aussi, les enseignements, les expériences, les perceptions sont intrinsèquement différents. En conséquence, notre position d'insider se doit d'être minorée dans certains cas et a été considérée pour la clarification de nos analyses.

Enfin, bien que professeur de français, nous ne sommes pas de nationalité bulgare ni n'avons grandi en Bulgarie dans une famille francophone ou encore fréquenté une école bulgare et eu une éducation bulgare dans un lycée francophone. De ce fait, nous pouvions également nous considérer comme outsider. Aussi, il nous a fallu un temps d'adaptation afin de comprendre plusieurs références : l'organisation des cours en Bulgarie, le fonctionnement de l'enseignement des langues étrangères et le rapport à la langue française en général pour les Bulgares, etc. Par ailleurs, notre bulgare n'étant pas très bon, il nous était difficile de communiquer en bulgare avec nos interlocuteurs bulgares francophones. Aussi, et bien que l'ensemble de notre échantillon était francophone, une relative distance pouvait être présente, notant que les participants francophones non natifs effectuaient un effort pour parler en français. Cette dynamique est notamment intéressante, car elle souligne notre position d'outsider, en ce que nous ne pouvions parler la langue maternelle du participant non natif et que nous étudions un phénomène présent en Bulgarie, principalement porté par des acteurs de langue maternelle bulgare.

En résumé, en effectuant notre terrain, nous tenions tant une position d'« insider » que d'« outsider », et parfois, dépendamment des acteurs rencontrés.

3.3. La méthodologie des entretiens

De cette démarche ethnographique, nous avons ensuite étudié notre question de recherche à partir des entretiens. La méthode des entretiens est « une technique de collecte d'informations orales, un événement de parole qui se produit dans une situation d'interaction sociale entre un enquêteur et un enquêté » (Savarese 2006, 10; Coman et al. 2022c, 109). Dans une considération plus interprétativiste, Kvale et Brinkman (2009) soulignent que « interviewing is an active process where interviewer and interviewee through their relationship produce knowledge. » (17-18).

Aussi, nous avons choisi d'opter pour une collecte de données par entretiens, car, ils permettent de nous concentrer sur les représentations et les interprétations que les acteurs/participants ont des phénomènes étudiés. Par ailleurs, comprenant la démarche des entretiens comme une production intersubjective de connaissance, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien permet de laisser davantage de place à l'interviewé, d'approfondir certaines thématiques et ses positionnements. De ce fait, le questionnaire type¹⁴³ que nous avons préétabli abordant différents thèmes a été modifié au cours de nos entretiens. Et, afin de définir au préalable ces différentes thématiques, nous nous sommes tout d'abord basés sur la littérature existante, sur nos connaissances empiriques antérieures au terrain de 2022 et sur certains aprioris théoriques que nous avons.

Cependant, à des fins de clarifications, si la majorité des thèmes abordés se retrouvent dans l'idéal-type d'un questionnaire d'entretien¹⁴⁴, un a dû être modifié dépendamment du participant. C'est, effectivement, le thème abordant l'institution d'attache du participant : ses relations d'attache avec la Bulgarie, son histoire avec la langue française en Bulgarie, ses relations diplomatiques/sociétales avec d'autres organismes francophones et son usage et rapport à la langue française. Par ailleurs, dans chacune des entretiens deux questions ont été posées systématiquement : 1) « Quel est votre lien avec la langue française ? »/2) « Diriez-vous qu'il existe une identité francophone en Bulgarie ? Si oui, comment la définirez-vous ? Et si non, pourquoi ? ». La première a fait l'objet de réponses très contrastées, notamment dépendamment de la nationalité du participant et de son institution d'attache. Elle fut également l'occasion d'un partage de vie personnelle entre le participant et l'intervieweur et le point de départ, souvent, d'une relation étroite. Et, si cette question est d'ordre intime comparativement aux autres, elle nous a permis d'interpréter et de questionner certaines représentations et orientations que les participants pouvaient avoir. Quant à la seconde question systématique, relative à la présence et les caractéristiques de l'identité francophone bulgare en Bulgarie, elle a suscité de nombreuses réflexions et étonnements. Effectivement, si certains répondaient avec enthousiasme mentionnant soit leur rapport à la langue française, soit leur(s) identité(s) et

appartenance(s) francophone(s) individuelle(s) en tant que Bulgare, d'autres participants principalement de nationalité française ont été réticents et plutôt évasifs sur la question¹⁴⁵.

Enfin, les autres questions peuvent être relativement mouvantes en fonction du déroulement de l'entretien, et nous souhaitons qu'elles soient aussi, assez ouvertes afin de laisser une liberté totale de réponse au participant. Dans ce processus itératif de modification du questionnaire, plusieurs questions ont été supprimées tandis que d'autres ont été amenées à creuser davantage la problématique soulevée (Warren 2002; cité dans Pabion 2016, 39).

3.3.1. L'échantillon et le recrutement

Avant même de recruter et d'interviewer des participants, il s'agit de définir et de justifier notre échantillon, c'est-à-dire à la fraction de la population que nous allons étudier (Mongeau 2008, 90; cité dans Pabion 2016, 41; voir aussi Baribeau et Germain 2010; Pires 1997; Royer, Baribeau, et Duchesne 2009). Plusieurs critères de discrimination ainsi qu'un postulat théorique a priori ont permis de définir notre échantillon. Nous intéressés à la définition et la redéfinition de la communauté et de l'imaginaire communautaire des Bulgares francophones en Bulgarie, nous avons décidé d'approcher les acteurs sociaux les plus, théoriquement¹⁴⁶, à même de le faire : ceux présents dans les institutions, les organismes francophones et les professeurs¹⁴⁷. Ainsi, après notre recherche ethnographique préexploratoire, nous avons recensé l'ensemble des acteurs à contacter au sein de chaque institution francophone¹⁴⁸. Le critère de sélection était que ce dernier ait ou ait eu un poste à responsabilité au sein de l'organisation et que les actions entreprises puissent ou aient pu avoir une conséquence sur la langue française en Bulgarie. Bien entendu, cette dernière dimension était purement hypothétique et pour l'appliquer, nous nous sommes basés sur les conseils et guides de certains participants, sur nos intuitions et réflexions de nos expériences passées en Bulgarie et enfin sur le titre même du poste que l'acteur occupait. Par ailleurs, pour des raisons de maîtrise de la langue bulgare, nous n'avons interrogé que des francophones. Ce critère discriminant constitue alors une limite quant à l'étendue de notre recherche, notant qu'autres acteurs-individus non francophones aient pu alimenter la réinterprétation des représentations du français au sein de la communauté bulgare francophone.

À des fins de représentativité, nous souhaitons avoir au minimum une personne au sein de chaque institution identifiée. Finalement il s'est avéré que nos résultats ont dépassé nos attentes et nous avons alors récolté 26 témoignages de 15 institutions différentes (sur les 19 identifiées). Cette volonté de représentativité et cette considération d'un ensemble d'institutions ont pour finalité un souci d'identifier différentes variables ou phénomène pour expliquer et justifier des résultats du cas étudié. Nous n'avons pas appliqué de discrimination quant à l'âge, le genre, l'orientation sexuelle, la couleur de peau, la nationalité ou encore la religion – ces

critères. Concernant la question du genre des participants, à des fins d’anonymat, l’ensemble de nos participants sont analysés et mentionnés comme étant masculins, et ce, afin de renforcer davantage l’anonymat des participants.

Le recrutement des participants s’est principalement effectué grâce à l’effet boule de neige (Kapiszewski, MacLean, et Read 2015, 23; Warren 2002). Notre co-directeur Professeur Jetchev nous a également été d’une grande aide dans la mise en contact avec certaines personnes difficiles d’accès. Si la plupart des participants ont été contactés par courriel, les échanges se sont, par la suite, déroulés par téléphone ou message texte¹⁴⁹.

3.3.2. Du codage à l’analyse des données

Afin de respecter les considérations éthiques et la question de l’anonymat, nous avons codifié nos entretiens¹⁵⁰. Aussi, le code choisi est le suivant :

- **IFB** : Personnalité rattachée ou ayant été rattachée à l’Institut français de Bulgarie.
- **PF** : Actuel ou ancien Professeur de Français en Bulgarie – rattaché à l’Institut français de Bulgarie, au Lycée n°9 de Lamartine (d’autres professeurs ont été interviewés, mais sont codés en PFB, car occupent d’autres fonctions et ce sont pour ces fonctions que ces participants ont été sollicités et ont échangés avec nous).
- **PFB** : Personnalités, responsables politiques francophones en Bulgarie et en Europe centrale et orientale, ce sont des personnes rattachées à des instances gouvernementales, diplomatiques, internationales, des acteurs de la société civile et des concepteurs de manuels scolaires.
- **UF** : Universitaire Francophone, connaisseur de la langue française en Bulgarie ou de la Francophonie en général.

Notant l’importance de l’anonymat et le fait que de nombreux interviewés se connaissaient et ne souhaitaient pas nécessairement être rattachés ou identifiés à travers leurs institutions et donc le codage ; nous avons donc regroupé de nombreux participants sous la catégorie PFB. Les 15 institutions différentes sont ainsi réparties à travers l’ensemble des codes. Puis, pour distinguer les entretiens d’un même code, nous les avons numérotés à partir du premier entretien réalisé. Ainsi, le premier entretien de PFB, effectué le 27 septembre 2022, prendra le code de PFB1, tandis que le troisième de PFB, effectué le 11 octobre 2022 en après-midi, prendra le code de PFB3. Voici, un tableau (Tableau 1) de la quantification des entretiens en fonction du code par ensemble des participants.

Tableau 1 : Tableau représentant les codes de participants et le nombre d’entretiens réalisées

Code ensemble des participants	Nombre d’entretiens réalisées
IFB	3
PF	7
PFB	11
UF	5
Total	26 entretiens

Enfin, la dernière étape du processus pour les entretiens a été la retranscription intégrale de ces derniers. Aussi, 24 entretiens ont été enregistrés par un microphone facilitant ainsi ce passage intégral de l'oral à l'écrit, tandis que 2 n'ont fait l'objet que d'annotations lors de l'échange. La retranscription intégrale a été faite par le chercheur principal et a été choisie notamment, car, nous optons pour un « examen microscopique des données [...], c'est-à-dire un examen approfondi des données, ligne par ligne, pour l'ensemble des entretiens » (Coman et al. 2022c, 124; voir aussi A. L. Strauss et Corbin 2004, 81-283)¹⁵¹.

3.3.3. *De la réflexivité du chercheur : limites et considérations éthiques de l'entretien*

Préparer, réaliser et analyser un entretien soulève différentes considérations éthiques. Nous souhaitons revenir sur deux éléments réflexifs inhérents rencontrés lors du déroulement de l'entretien et des réflexions a posteriori – la considération d'une légitimité institutionnelle et d'une légitimité linguistique¹⁵².

Les obligations éthiques de notre enquête nous obligeaient à suivre un code particulier auquel plusieurs participants n'étaient pas habitués. Ainsi, l'approche administrative par courriel, la signature du formulaire de consentement ont considérablement formalisé les rapports en début d'entretien posant alors a priori « une forme de hiérarchie entre le chercheur et ses participants » (Vernet 2016, 83). Cette légitimité institutionnelle se comprend alors dans le sens où « (nos) autorisations officielles (nos) demandes paraissent beaucoup plus acceptables aux participants (notre) démarche elle-même semblait légitime à leurs yeux et tous — ou presque — signaient (nos) formulaires de consentement sans poser de questions. » (*Ibid.*) Et reprenant le parallèle de Vernet (*Ibid.*) avec le concept bourdieusien d'autorité¹⁵³, les participants interviewés semblaient nous accorder une certaine légitimité notamment, car, nous étions, professeur de français à l'Institut français de Bulgarie, que nous venions d'une Université québécoise francophone, et que l'Université et le département d'accueil — d'Études romanes — et que notre co-directeur de recherche sur le terrain était perçu comme une référence au sein de la francophonie locale bulgare¹⁵⁴. Aussi ce formalisme, notre appartenance institutionnelle ainsi que la forte proportion de participants se connaissant, sont des variables réflexives à illustrer et intéressantes pour nos analyses¹⁵⁵.

Au-delà d'une légitimité institutionnelle, c'est également une légitimité linguistique exprimée par les participants non natifs (dont la langue française a été apprise en tant que langue étrangère¹⁵⁶) que nous ressentions. Vernet (*Ibid.*), reprends Bourdieu et souligne que cette légitimité s'établit autour d'un « critère d'autorité [...] en parlant de conditions phonétiques et syntaxiques légitimes » (p. 83). En effet, celle-ci apparaissait notamment lorsque les

participants se reprenaient sur leurs accents et questionnaient l'intervieweur afin de connaître la bonne prononciation ou le bon terme à utiliser. Plusieurs fois, dépendamment de l'acteur entretenu, nous pouvions entendre les phrases : « comment dit-on en France ? », « ils disent comment déjà à Paris ? », ou « est-ce le terme approprié ? ». Bien souvent notre réponse était assez vague et nous répondions que l'essentiel était l'idée véhiculée et non l'usage exact du terme¹⁵⁷. Cet exemple souligne tant ce rapport d'autorité linguistique opaque entre l'interviewé et l'intervieweur qu'il met en avant la réflexivité et la connaissance des limites linguistiques de l'interviewé. Aussi la légitimité tant opaque que reconnue est d'autant plus intéressante à relever et analyser qu'elles soulignent une idéologie linguistique en place, une intériorisation d'un rapport de force linguistique entre centre-périphérie avec la France et les Français. Et cette réflexivité méthodologique est venue nourrir notre réflexion analytique empirique, saisissant alors que le français langue étrangère parlé par les participants non natifs a été assimilé et normé autour des normes linguistiques françaises et plus spécifiquement parisiennes¹⁵⁸.

Si les entretiens ont été notre source principale de données, nous avons lors de ce terrain exploré également les archives de l'Institut français de Bulgarie¹⁵⁹, quelques documents de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie¹⁶⁰ ainsi que ceux du CREFECO¹⁶¹.

3.4. La méthodologie de l'analyse documentaire et d'archive

Au sein de notre processus de recherche, dans une volonté d'éclairer et compléter les entretiens, nous avons décidé de réaliser une recherche archivistique au sein de l'Institut français de Bulgarie, du CREFECO et de l'APFB. Elle permet alors d'adopter une « perspective rétroactive sur une organisation et ses membres, leurs fonctionnements et leurs perspectives, ainsi que sur les idées, les stratégies discursives, les mécanismes organisationnels et les cadres d'interprétation privilégiés au sein de cette organisation » (Niessen 2023, 8).

Tout d'abord, le choix d'entreprendre une étude d'archive au sein de celles de l'Institut français de Bulgarie n'a été décidé qu'après plusieurs entretiens et une recherche exploratoire. Effectivement, après des échanges avec des participants appartenant ou ayant été rattaché à l'Institut français de Bulgarie, quelques-uns nous déclaraient qu'il serait pertinent de retrouver l'organisation d'événements francophones des années 1990, 2000 par l'Institut et ses partenaires. Plus encore, lors de notre observation préexploratoire et lors de nos échanges en tant que professeur de français à l'Institut, plusieurs professeurs et personnels administratifs nous indiquaient que les archives nous renseigneraient sur des éléments historiques de la francophonie bulgare où l'Institut français était un des lieux névralgiques. Concernant les documents de l'APFB et du CREFECO, nous n'avons décidé de les analyser qu'après deux entretiens avec deux participants appartenant ou ayant été rattachés à ces institutions. En effet,

ils attestait que nous pouvions trouver davantage d'informations sur les propos qu'ils tenaient¹⁶². Tel que le souligne Laurens (2007), la recherche d'archive nous a permis aussi de confronter « les souvenirs aux traces du travail administratif, mais surtout de réinscrire assez sûrement l'entretien dans un questionnaire sur les pratiques. » (paragraphe. 17)¹⁶³. Et la conjugaison entre entretien et documents d'archives est d'autant plus profitable qu'elle nous entraîne dans une réflexion « sur les interprétations (que nous avons) pu tirer préalablement de ces documents. » (*Ibid.* paragraphe. 15), tout en nous « représent(ant) la situation qui était celle de l'enquête dans le cadre d'un moment T » (*Ibid.* paragraphe. 20).

3.4.1. De l'échantillonnage à l'analyse des archives : un va-et-vient productif et réflexif

Étant donné que l'analyse des archives n'est pas la source principale de nos résultats, nous n'avons ni ordonné notre recherche ni notre analyse d'archive étape par étape. Effectivement, à défaut de suivre les recommandations analytiques de Niesse (2023) sur sa réorganisation thématique, nous avons simplement procédé à une lecture progressive des documents découverts.

Les éléments discriminatoires afin d'identifier, puis de sélectionner ont été de deux ordres. Pour les archives de l'Institut français de Bulgarie, nous avons seulement cherché des documents datant d'après 1989, classés dans les sections : 1) Coopération linguistique et éducative (CLE) – accords et rapports ; 2) Francophonie, événements et partenariats. De la première section nous avons exclu l'ensemble des dossiers de demande de bourse accordée aux étudiants bulgares francophones, des dossiers de candidature pour des séjours de formations en France destinés aux professeurs de français, les documents concernant les examens DELF, DALF et les prix et concours (le choix Goncourt de la Bulgarie ; Concours IFProfs...). Pour la seconde section, ne contenant qu'une vingtaine de documents, nous avons seulement exclu les échanges de courriel indiqués confidentiels. Pour l'APFB et le CREFECO, la sélection a été beaucoup moins contraignante. Effectivement, les seuls documents que nous avons découverts nous ont été partagés par des participants soit directement, soit leur emplacement. Pour indication donc, nous avons collecté pour l'APFB l'ensemble¹⁶⁴ des « Fréquences francophones » disponible, du n°1 (2003) au n°13 (2009)¹⁶⁵.

De cet ensemble d'archives¹⁶⁶, nous l'avons par la suite analysé et mis en relation avec les dires des participants. Aussi, et bien souvent ce que les participants mentionnaient dans leurs entrevues pouvait également se retrouver sous forme écrite. Nous n'avons pas utilisé de programme informatique pour l'analyse des archives, et sommes restés attachés à une analyse qualitative personnelle de celle-ci (Coman et al. 2022d, 140). En revanche à des fins de

clarifications et de lisibilité des données recueillies dans les documents d'archives, nous les avons classifiés en fonction du thème abordé, et ce, par surlignage couleur¹⁶⁷. La typologie des thèmes reprend en partie celle des entretiens afin, ainsi, de les faire correspondre ou au contraire de contredire les propos de l'entrevue¹⁶⁸. Si nous n'avons pas créé de tableau informatique afin de coder l'ensemble des documents¹⁶⁹, nous avons cependant travaillé sur les copies informatiques de plusieurs documents.

3.4.2. *Limites et considérations d'une analyse des archives*

Le travail d'étude des archives semblerait a priori indépendamment de toute influence du chercheur (Bogaert, Moscarola, et Mothe 2018, paragr. 5). Seulement, et justifiant de notre ancrage épistémologique, nous reconnaissons que la lecture et l'analyse des documents recueillis doivent reconnaître certaines considérations et limites personnelles. Tout d'abord, dépendamment de la culture du producteur/auteur du document, plusieurs termes se trouvent être polysémiques et où leur définition n'est pas détaillée. Par exemple, la notion d'europanisation (Ragaru 2008; Surel 2007) dans un document d'une institution diplomatique n'aura peut-être pas le même sens que dans un document d'une association francophone bulgare, et ce, en raison de l'historicité du terme, de la culture, du point de vue également et des objectifs politiques des deux institutions. Par ailleurs, d'un point de vue personnel, malgré la volonté d'appréhender, de saisir, voire d'assimiler le point de vue d'un bulgare francophone, notre enracinement, héritage et culture française nous occulte une partie du résultat et nous entraîne inexorablement dans une interprétation nécessairement subjective du terme, de l'analyse et plus largement des résultats trouvés¹⁷⁰. Nous sommes ainsi perméables à une surinterprétation des contenus. Aussi, considérant notre subjectivité, nous avons tout de même souhaité minimiser ces variables.

Ainsi, nous avons tout d'abord situé les archives dans « le contexte de leur production et par les intentions de leur auteur ou des institutions qui les conservent. » (Bogaert, Moscarola, et Mothe 2018, paragr. 5). Par ailleurs, la durée de notre terrain nous a permis de nous imprégner davantage de l'univers francophone bulgare et ainsi de comprendre quelques enjeux et dynamiques historiques en présence. Certains termes/documents que nous ne saisissons pas entièrement, ou sur lesquels nous souhaitions avoir davantage de précisions, nous avons interrogé quelques participants à la recherche après leur entrevue ou encore des professeurs de français bulgares de l'Institut français de Bulgarie.

Une seconde limite a également été les documents qui n'étaient pas en langue française ou anglaise. Malgré un apprentissage de la langue bulgare, nous ne parlions ni ne lisions assez bien le bulgare pour analyser des documents en bulgare sur la langue française en Bulgarie. De

ce fait, nous avons alors exclu de notre corpus les documents en bulgare ; à deux exceptions près – les deux ouvrages de Dimitar Vesselinov sur l’enseignement du français lors de la Renaissance bulgare (Vesselinov 2003; 2005)¹⁷¹. En résumé, l’analyse des archives recueillies est empreinte d’une subjectivité inhérente, mais effective et à considérer en raison de notre épistémologie.

3.5. La méthodologie de l’analyse des manuels scolaires

Pour conclure sur la description de nos outils méthodologiques, nous nous penchons désormais sur notre analyse quantitative et qualitative des manuels scolaires de français langue étrangère d’édition française et bulgare, utilisés dans le système éducatif bulgare.

Étudier et analyser les manuels scolaires se justifie par notre cadrage théorique et notre volonté de faire apparaître les représentations sociales de la francophonie en Bulgarie et les représentations sociolinguistiques de la langue française. Pour ce faire, nous nous sommes alors basés sur l’article de Rojas-Plata (2020) pour l’analyse et le codage des images, considérant qu’il s’inscrit dans la même interprétation conceptuelle du terme de représentation¹⁷², et pour les textes sur une partie de la thèse de Ranchon (2016) et l’article de Sandie et al. (Sandie, Pierre, et Carvalho 2007) exclusivement pour développer notre propre grille d’extraction de données pour le texte.

3.5.1. L’échantillon et la grille d’analyse

La première étape a consisté à identifier puis rassembler les manuels scolaires. Afin de procéder à notre échantillonnage, nous nous sommes arrêtés sur plusieurs critères : le manuel devait être utilisé en classe de français langue étrangère générale¹⁷³ dans les lycées bilingues francophones de la 8^e à la 12^e année et il devait être autorisé par le ministère de l’Éducation et des Sciences de la Bulgarie (Министерство на образованието и науката 2003; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021). De ces éléments discriminants, nous n’avons pu identifier qu’une vingtaine d’ouvrages. Aussi, lors de nos entrevues avec des professeurs de français du Lycée n°9, le lycée Lamartine de Sofia, nous les avons interrogés sur les manuels scolaires qu’ils utilisaient, qu’ils avaient utilisés et s’ils connaissaient d’autres manuels utilisés par leurs collègues (voir aussi Kiriakova 1994; Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994). De ces échanges nous avons alors augmenté notre échantillon pour atteindre plus de 40 manuels. Malheureusement, les 40 manuels identifiés n’ont pas tous été trouvables, certains datant de 1989. Nous nous sommes alors arrêtés sur les manuels présentés dans le Tableau 8 présenté en Annexe n°5).

Après avoir ainsi resserré notre échantillon, nous sommes passés à l'analyse de ces manuels scolaires au regard de nos ancrages théoriques (1.4.3) Le manuel scolaire : matériel pédagogique et didactique – symboles actifs de la culture cible et de ses représentations sociales. Nos analyses ont été d'ordre qualitatif et quantitatif et effectué selon une grille d'extraction propre¹⁷⁴. Ainsi, plusieurs thèmes ont catégorisé et orienté notre codage. Pour l'analyse textuelle, ce fut 5 thèmes créés. Nous n'en expliquons que deux ci-dessous (troisième et cinquième section), car les trois autres, par esprit de synthèse, ne feront pas l'objet des analyses et présentations empiriques (pour la présentation de ces trois autres, voir Annexe n°6).

- 1) La **troisième section** regroupe les scènes situationnelles. Par « scène situationnelle », nous incluons les exercices situationnels et les documents qui leur sont rattachés. Bien souvent, dépendamment du niveau du manuel, les exercices sont accompagnés de documents évoquant des éléments culturels, des pays et régions francophones, européens ou autres. Aussi, nous avons quantifié en fonction du « nombre de fois où la France était mise en avant » dans ces scènes situationnelles, et le « nombre de fois où un pays francophone étant mis en avant ». Pour identifier une situation de « françaises » ou de « francophones », plusieurs choix ont été faits. Tout d'abord pour coder une situation de « française », il fallait soit que le nom d'un lieu en France soit mentionné, ou que le document se réfère à des coutumes, des traditions françaises ou des éléments culturels présents en France. Pour qu'une situation soit codée « francophone », elle devait mentionner un pays appartenant à la Francophonie (excepté la France), où ayant une présence de la langue française. Et, pour comparer avec les autres manuels, nous avons reporté ces nombres en fonction du nombre de scènes relevées, résultant d'un pourcentage pour la France et pour les pays francophones.
- 2) Pour clôturer notre description de l'analyse textuelle, **notre cinquième section** d'ordre qualitative porte sur les « images/qualificatifs véhiculés des pays – adjectifs et textes associés ». De cette section nous avons distingué la France, des pays hors France. En fait, nous cherchions à connaître la manière dont le manuel évoque la France et surtout les pays étrangers.

Pour l'analyse des images, ce fut 4 sections créées avec plusieurs sous-catégories chacune :

- 1) La **première section** (du *Mention générale : Résumé image*) « Représentations imagées de la France » s'attache à quantifier le nombre d'images représentant la France, « ses cultures, ses traditions, sa société » dans le manuel. Plus spécifiquement, cette section se découpe en plusieurs sous-catégories. Pour la même raison que l'analyse textuelle, nous n'avons utilisé qu'une seule sous-catégorie, à savoir : la cinquième et dernière sous-catégorie : « Nombre de fois où la France est représentée en image ». Celle-ci est la

conjugaison¹⁷⁵ des images authentiques et des illustrations authentiques¹⁷⁶ ainsi que le pourcentage qui en découle en fonction du nombre total d'images représentant un pays ou une région du monde. (les images et illustrations authentiques ayant des traits généraux ne sont donc pas intégrées dans ces chiffres). (Pour une présentation des autres sous-catégories, voir Annexe n°6).

- 2) La **seconde section** « Représentations imagées des pays ou régions francophones » reprend exactement les mêmes sous-catégories de la section une. Un point cependant est à expliciter : étant donné le nombre de pays francophone et souhaitant avoir une visibilité sur les pays représentés, nous avons mentionné puis ordonné les pays et régions francophones de façon croissante. La décision de considérer un pays/régions de francophone suit les mêmes critères que les précédentes sections.
- 3) La **troisième section** renvoie aux « Représentations européennes ». Nous cherchions ainsi quantitativement et qualitativement les images représentant l'Union européenne (sous-catégorie 1). Aussi, nous décrivions l'objet, l'élément qualifié d'Européen présent dans l'image. Puis, dans la seconde et troisième sous-catégorie, nous quantifions le « nombre d'images relatives à l'Union européenne, aux langues européennes » et effectuons un pourcentage sur l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde (illustrations authentiques et images authentiques)¹⁷⁷.
- 4) La **quatrième et dernière section** correspond aux « Représentations de la francophonie/de la Francophonie et de l'Organisation internationale de la Francophonie. Nous souhaitons identifier l'ensemble des images avec une légende “francophonie”, et des images représentant explicitement l'OIF et la Francophonie institutionnelle (c'est-à-dire l'ensemble des organismes francophones [TV5 Monde, AUF, etc.]. Les sous-catégories de cette section sont identiques à celles de la précédente section sur l'Union européenne.

Cette grille nous a permis de sortir un nombre important de données de nos manuels. Aussi, comme nous l'avons souligné, nous ne révélerons pas seulement les sous-catégories mentionnées éclaircissant nos propos et nos données des entrevues et de l'analyse d'archives.

3.5.2. Limites et considérations d'une analyse des manuels scolaires

En utilisant une telle grille de codage, plusieurs points critiques sont à énumérer et une posture réflexive doit être adoptée afin d'identifier certaines limites.

Effectivement, interprété et catégorisé chaque texte et image et les associés à un pays, une culture peut se révéler compliquée. Certains textes ou images pouvaient être interprétés de différentes manières, en fonction d'opinion politique, de points de vue, etc. Par exemple, une image insérée dans une unité “pays francophones” du manuel et représentant un castor, du sirop d'érable, les “cabanes à sucre” et Montréal peut être codés en tant que Canada ou en tant que

Québec. Si la différence est infime, elle peut pourtant s'avérer essentielle lorsque l'on évoque des représentations et un imaginaire. En effet, en associant le Canada au Québec ou inversement, une réalité, une histoire sera dissimulée et ainsi c'est une représentation qui construira une certaine image de la langue française au Canada/au Québec.

En parallèle de ce biais de codage, le chercheur principal en classifiant chaque image et texte à un pays, interprète et associe ces derniers relativement à son propre imaginaire, en fonction de ses propres représentations qu'il se fait du pays. Si la plupart des images et des textes pointaient explicitement le pays en question (tel que la mention du pays, des gentilés, des adjectifs d'appartenances, des lieux), d'autres étaient nuancés, nécessitant une réflexion critique du chercheur. Un exemple pouvait être entre la photo ci-dessous (1) de jeunes élèves avec un style vestimentaire relativement similaire, de couleur de peau différente, dans un environnement qui ne nous semble pas culturellement marqué à un pays spécifiquement¹⁷⁸, il est alors difficile de coder cette image selon le pays représenté.

1- Image authentique issue d'un manuel scolaire français de Français Langue Étrangère



Pourtant, en regardant la légende : « Des Français plus proches de l'universel... Ici, une école maternelle à Miribel (Rhône) », et la leçon dans laquelle elle s'inscrit « Une richesse et une chance : Différentes ethnies vivent en France », l'image en vient à représenter la France. Par ailleurs, n'ayant pas visité l'ensemble des pays francophones, nous avons alors nos propres stéréotypes sur ces sociétés. Du fait de notre positionnalité, le codage est donc le résultat de nos propres interprétations¹⁷⁹ issues elles-mêmes de notre propre imaginaire et de nos propres représentations. De ce fait, et afin d'éviter la réification de quelconques stéréotypes ou le mauvais codage d'une image ou d'un texte, nous nous sommes basés sur la légende, la source du document et le contexte de la leçon. Ainsi replacés dans leur contexte, quelques images ou textes renvoyaient à un pays plutôt qu'un autre. Pour les images, contenus textuels qui ne mentionnaient pas explicitement ou qui appartenaient à une leçon sans éléments culturels distinctifs susceptibles d'identifier le pays d'appartenance, nous ne les avons pas intégrés au codage.

En définitive, dans cette présentation section, nous avons élaboré des outils méthodologiques et de leurs limites inhérentes à leurs utilisations. Après une telle présentation théorique et méthodologique, il est désormais temps de découvrir nos résultats empiriques.

Partie 2 : L'empirie

Ainsi, après avoir exploré l'ancrage théorique et les outils méthodologiques, nous exposons dans cette partie les résultats de notre étude de terrain et plus largement de notre recherche. Nous interrogeant sur l'évolution de la communauté imaginée des Bulgares francophones en Bulgarie depuis le changement de régime en 1989, et avec l'indication de quelques articles récents (Krasteva 2007b; A. Todorov 2008), nous avons ainsi découvert que cette dernière s'est effectuée sous deux logiques : la volonté de réouvrir et de réintégrer la communauté bulgare francophone à l'ensemble de l'Europe culturelle, en fait de l'eupéaniser (Chapitre 2), puis de l'intégrer à la mondialisation, la francophoniser ; en somme, en faire une communauté francophone internationalisée (Chapitre 3). Avant d'argumenter de ces deux dynamiques, nous revenons, en premier lieu sur l'empreinte historique francophone en Bulgarie et les acteurs en présence (Chapitre 1).

Chapitre 1 : Une francophonie locale : la Bulgarie et son empreinte « francophone »¹⁸⁰

Sans effectuer une recension des écrits sur l'histoire de la présence de la langue française en Bulgarie (voir Annexe n°1), le présent chapitre propose un raccourci sur l'émergence de la communauté bulgare francophone et des représentations associées à la langue française en Bulgarie.

1. Aux sources de l'impact francophone et de la communauté bulgare des parlants-français

La présence historique de la langue française en Bulgarie s'inscrit plus largement dans un contexte d'une Europe aux élites francophones naissantes du XVII^e siècle (Argaud 2009; Caraccioli 1777; Fumaroli 2001; Goubier 2016; Hagège 1987; 2006; Judge 1996; Miguet 1996; Pomeau 1995), et dans une région particulière, l'Europe centrale et orientale, plus précisément les Balkans¹⁸¹ — région longtemps dominée par l'Empire ottoman où plusieurs de ces pays ont tenté, grâce à leurs élites francophones notamment, de revenir et rejoindre l'Europe culturelle, participant ainsi aux concerts des Nations¹⁸².

La Bulgarie s'inscrit dans cette dynamique. Arrivée et installée à partir de 1648, la langue française n'a eu de cesse d'être utilisée, interprétée par des acteurs bulgares francophones et des institutions diplomatiques étrangères présentes sur ce territoire. Lors de la Renaissance bulgare puis à l'indépendance, la langue française véhicule des idées des Lumières, a été comprise comme un outil pour eupéaniser la Bulgarie, sa culture et sa société. Il s'agit de se détacher de l'emprise civilisationnelle ottomane pour re-embrasser l'Europe. À

cette époque, la France était considérée par les acteurs bulgares francophones comme le phare de ce retour.

Aussi, en parallèle des congrégations religieuses qui enseignent le français, en 1835, le français vient occuper une place particulière dans le système éducatif bulgare, et ce, pour des raisons politiques. Son enseignement scolaire contribua à alimenter le « processus de formation d'une communauté francophone » en territoire bulgare (Vesselinov 2003; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004, 53). Cette communauté bulgare francophone naissante est profondément attachée à la France et son modèle culturel (Tanguy et Wihtol de Wenden 1994; résumé par Blum 1996; voir aussi Tanguy et Wihtol de Wenden 1992; cité dans Moussakova 2007, 78). Le français et la France sont un miroir identitaire qui, selon Zaïmova, permet aux Bulgares francophones de mieux se comprendre eux-mêmes (Zaïmova 2009b, 201; Krasteva 2007a, 144). Cette francophilie constitutive de l'imaginaire de la communauté bulgare francophone est aussi entretenue par diverses pratiques et dynamiques, notamment la publication de journaux francophones (Zaïmova 2007b, 202), d'ouvrages littéraires d'expressions françaises (Atanassov 2008; Атанасов / Atanassov 2016; Атанасов / Atanassov et Вюймен / Vuillemin 2004; Alexandrova 2018; Arétov 2004; Lepontissalien et Savadjian 2019; Moussakova 2007; Raïtchéva 2004; Vrinat-Nikolov 2006; 2018; Zaïmova 2009a) ou encore au travers d'études en France (I. Tanchev 2010; Atanassov 2008; Атанасов / Atanassov 2016; voir aussi sur le profil des élites étudiant en France Parusheva 2008, chap. II).

À l'arrivée du communisme, le 9 septembre 1944, le français perd sa « place de première langue étrangère au profit du russe devenu matière obligatoire dans tous les établissements secondaires et supérieurs » (Batisse 1992, 15). Cependant, dans les écoles bulgares, le français est toujours enseigné, et ce, pour deux raisons principales : d'influences idéologiques auprès des apprenants grâce à l'apprentissage d'auteurs français socialistes/communistes (Césari 2002, 146-47; Zaïmova 2006, paragr. 10; voir aussi Ganeva 2008, 3), et dans l'optique d'exporter la culture bulgare et de développer la communication et l'exportation internationale de la Bulgarie (Atanassov 1994, 195; Атанасов / Atanassov 2016). L'enseignement du français, et *in fine*, les représentations associées à la langue française, en somme l'imaginaire communautaire des Bulgares francophones, sont centrés presque exclusivement autour des normes linguistiques françaises. Et si quelques Bulgares francophones s'expatrient temporairement dans des pays alliés (Grigorova 2016; Tovornik 2006; Tzolov 2021; voir aussi Bazinet 2022, 72), ceux du Maghreb (Krasteva / Кръстева 2005, 56; cité dans Gruev 2016, paragr. 9; voir aussi Krasteva 2008; Luffin 2011; Tcholakova 2007), nombreux sont ceux, présents en Bulgarie, tournés vers la France. D'autant que celle-ci entretient quelques relations diplomatiques avec la Bulgarie (Césari 2002, 152).

En résumé, pendant presque deux siècles, la langue française en Bulgarie a été utilisée à diverses fins politiques et idéologiques. Constitutive de l’imaginaire communautaire des Bulgares francophones, elle est comprise, à la fin du communisme, au travers d’une francophilie notoire et d’une vision francocentrée de celle-ci. La compréhension de la francophonie bulgare est ainsi profondément marquée en 1989, par cette relation historique avec la France et dans une moindre mesure avec l’Europe.

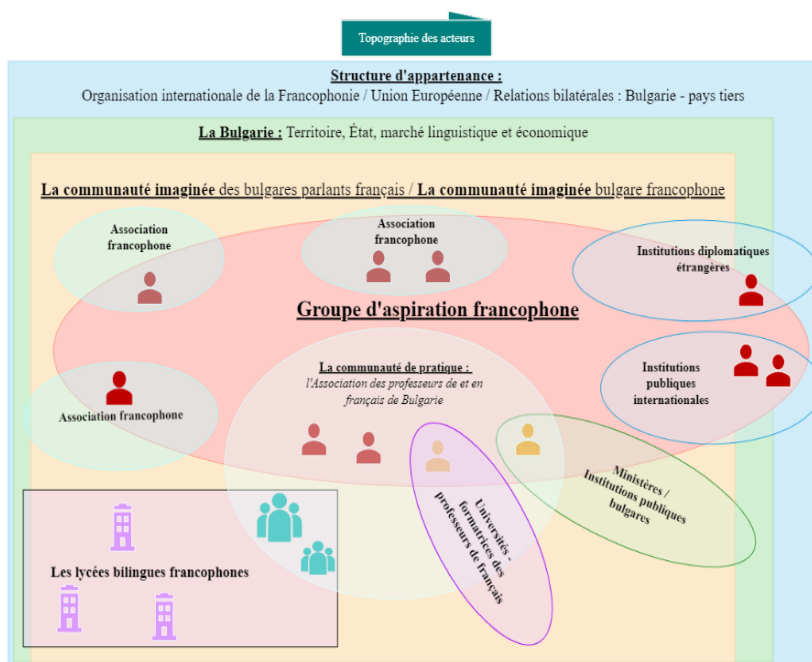
2. Aujourd’hui : l’organisation d’acteurs engagés — des francophonistes et leurs aspirations pour réimaginer l’imaginaire des Bulgares francophones




Après cette très brève exploration de l’histoire de la langue française en Bulgarie, il convient désormais d’ancrer notre recherche dans le temps présent, du moins dans la nouvelle période politique que connaît la Bulgarie depuis 1989. Aussi, en parallèle d’éclairer notre approche théorique et de répondre adéquatement à notre question de recherche, nous présentons trois schémas (2, 3, 4) illustrant la topographie des acteurs présents au sein de la communauté bulgare francophone. Acteurs que nous allons, en effet, rencontrer dans les chapitres empiriques suivants.



2.1. La communauté bulgare francophone depuis 1989 : quelle organisation ?


Lors de notre étude de terrain en Bulgarie, nous ainsi avons pu constater d’une certaine organisation et agencement des institutions agissant au sein de la communauté bulgare francophone. Puis, grâce à la théorisation de notre recherche, nous avons alors produit les schémas topographiques suivants (2, 3, 4).

2- Schéma topographique des acteurs de la communauté bulgare francophone en Bulgarie





Au sein du premier schéma (2), plusieurs catégories sont présentes. En effet, nous avons, tout d'abord, souhaité éclairer la « structure d'appartenance » :  , dans laquelle se situe la Bulgarie et *in fine* la communauté imaginée des Bulgares francophones. Cette structure permet de rendre compte de plusieurs points. Effectivement, c'est parce que la Bulgarie est membre de plein droit de l'Organisation internationale de la Francophonie qu'elle peut accueillir des « institutions publiques internationales » :  , francophones de l'OIF — tel que le CREFECO — ou encore participer à des programmes de l'OIF qui réinterpréteraient les représentations sociolinguistiques associées à la langue française et sociale de la francophonie en Bulgarie. Cette structure d'appartenance regroupe aussi les relations bilatérales entre la Bulgarie et les pays tiers, dans notre cas exclusivement francophone. Grâce à ces coopérations bilatérales, la Bulgarie accueille, par exemple, des « institutions diplomatiques étrangères » :  , principalement des ambassades, mais aussi des instituts culturels. Enfin, nous avons placé la communauté bulgare francophone au sein de la structure d'appartenance. En effet, au-delà des liens politiques officiels et l'accueil d'institutions, la structure, a une certaine autonomie et joue un rôle dans la redéfinition de l'imaginaire communautaire.



Puis en descendant d'un niveau, se trouve un autre cadre structurel, « la Bulgarie » :  . Cette dernière peut être comprise de différentes manières. D'abord, comme territoire et État. Ainsi, il y a, par exemple, des « ministères et institutions publiques bulgares » :  , sur ce territoire qui vont, agir sur les représentations de la langue française et de la francophonie en Bulgarie — entamant alors une redéfinition de l'imaginaire communautaire bulgare francophone. Le cadre qu'est la Bulgarie est aussi compris comme un marché linguistique et économique. Cette structure, parfois dépendante de la structure d'appartenance, peut aussi jouer un rôle dans la réimagination des représentations associées à la langue française au sein de la communauté bulgare francophone¹⁸³.





Ensuite, au sein du cadre de « La Bulgarie » est présente la communauté imaginée bulgare francophone. Nous avons spécifié deux titres à cette communauté : « La communauté imaginée des Bulgares parlant français/la communauté imaginée bulgare francophone » :  . En effet, UF1 nous expliquait qu'avant de parler de *francophone* en Bulgarie, il était davantage question dans les textes de *parlants-français* (UF1 p.2)¹⁸⁴. Depuis et lors de notre terrain, il semblerait que la distinction ne soit plus effective¹⁸⁵. Ce constat est venu s'appuyer lors de nos entretiens où l'ensemble des Bulgares que nous avons rencontrés s'est présenté comme *francophone*. Pour ces raisons, nous mentionnerons alors le terme de *communauté imaginée bulgare francophone* plutôt que celui de *parlants-français*.

Cette communauté imaginée bulgare francophone est composée de membres bulgares qui parlent français présent en Bulgarie. Effectivement, bien qu'une partie des Bulgares parlants français est immigrée dans des pays francophones après 1989, puis pendant les années 2005 (pour la France, voir par exemple, Altasserre 2013), nous nous intéressons particulièrement à l'imaginaire de la communauté des Bulgares francophones restés en Bulgarie¹⁸⁶.

Ces discours et actes posés pour penser et véhiculer les représentations de la langue française et de la francophonie sont faits par plusieurs institutions et sont transmis particulièrement par les lycées bilingues francophones qui occupent une place importante dans cette propagation. C'est pourquoi, au sein du cadre « Communauté imaginée bulgare francophone », il y a le cadre « Les lycées bilingues francophones » :  . Comme nous l'avons d'ores et déjà abordé, ces lycées ne sont pas les seuls à être des institutions transmetteurs des représentations sociolinguistiques de la langue française. En effet, d'autres écoles du système éducatif bulgare où le français est enseigné participent à cette transmission. Mais, notre présente recherche s'est limitée à l'étude de quelques lycées bilingues francophones — c'est pourquoi nous les présentons ainsi sur le schéma topographique.

Si la mise en discours peut se faire du côté éducatif, elle est également produite par d'autres acteurs. Il y a, effectivement, au sein de la communauté bulgare francophone de nombreuses « associations francophones » :  , car comme le souligne Krasteva, la langue française et plus largement la francophonie a été une dynamique portée par la société civile et ses associations lors du changement de régime politique (Krasteva 2003; 2007b, 27). Ne pouvant toutes les mentionner ni les analyser pour notre recherche, nous nous sommes concentrés sur une association en particulier : « l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie ».

Ces associations et leurs membres, depuis la fin du communisme, portent une vision et des aspirations quant à la transformation des représentations associées à la langue française et à la francophonie en Bulgarie. Ces aspirations et les événements organisés qui en découlent, les amènent à s'unir au sein « d'un groupe d'aspiration francophone » :  . La société civile francophone bulgare n'est pas la seule à rejoindre ce groupe d'aspiration francophone. En effet, les ministères et institutions publiques bulgares peuvent, dépendamment des périodes et des aspirations, rejoindre ce dernier. « Les universités bulgares formatrices des professeurs de français » :  , constituent également l'un des acteurs clés de ce groupe d'aspiration. En dehors de la communauté bulgare francophone, mais aussi présentes en Bulgarie, des institutions diplomatiques étrangères et des institutions publiques internationales peuvent aussi rallier le groupe d'aspiration, et ce, dépendamment de leurs priorités, des événements organisés et des volontés de leurs responsables politiques.

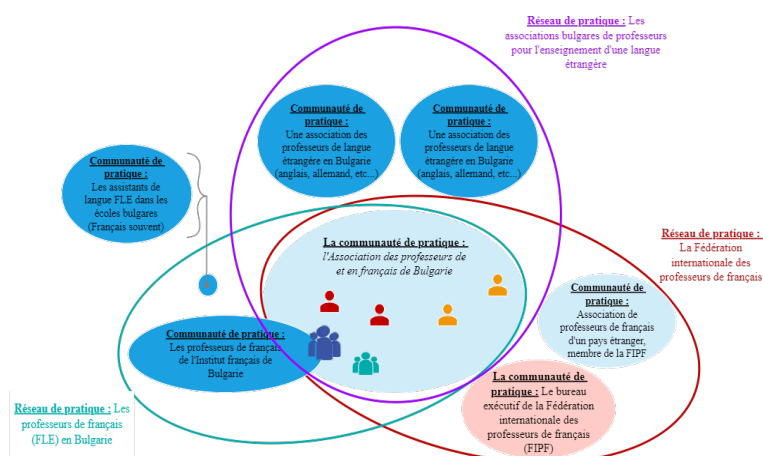
Ainsi, développant sur un autre niveau d'analyse, nous avons aussi identifié les individus qui ont mené et porté ces aspirations, leur parcours et les raisons qui les ont ainsi poussés à poursuivre ces quêtes. Ces individus, ce sont nos « francophonistes — membres du groupe d'aspiration » :  . Ces francophonistes peuvent être actif au sein d'une seule institution :  , ou bien de deux organismes engagés pour transformer les représentations associées à la langue française et à la francophonie au sein de la francophonie locale bulgare :  . Enfin, comme nous l'avons évoqué théoriquement (1.1.2), les francophonistes ne sont pas les seuls à penser la langue française en Bulgarie. Effectivement, les professeurs de français qui sont au cœur de la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone y jouent un rôle significatif :  .

Avant d'aborder les deux autres schémas. Nous souhaitons préciser que ce schéma topographique (2) n'est qu'une représentation des acteurs et institutions à un moment T. En effet, en fonction des priorités politiques des institutions étrangères, des changements de direction de politiques nationales et de personnels pour certains ministères ou organismes publics, ce schéma est sujet à changement. Changements qui voient alors voir apparaître ou disparaître des francophonistes, des institutions, etc.

2.2. Des professeurs de français actifs et intégrés dans des réseaux de pratiques




Les professeurs étant une pierre angulaire dans la vivacité et la transformation de l'imaginaire bulgare francophone, nous nous sommes alors concentrés sur la communauté de pratique — l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie (APFB). De ce cadrage, nous avons alors développé deux autres schémas topographiques (3, 4). Ces schémas nous permettent ainsi de saisir l'ensemble des acteurs en présence qui influerait sur la pratique de l'enseignement du français en Bulgarie, et *in fine* sur les représentations sociolinguistiques de







3- Schéma topographique des réseaux de pratique de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie









la langue française et sociale de la francophonie, en somme sur l’imaginaire communautaire bulgare francophone.

Le présent schéma (3) souligne ainsi, les réseaux de pratique dans lesquels la communauté de pratique qu’est l’APFB est intégrée. Nous l’explorerons dans les Chapitres empiriques suivants, mais notre communauté de pratique est autant active au sein de ces réseaux grâce aux interactions de ces membres à la frontière de leur pratique avec les présents réseaux, que passive par les influences et objets-frontières par exemple, que plusieurs réseaux transmettent en son sein. Aussi, nous révélons, par ce schéma, trois réseaux de pratique dans lesquels est imbriquée notre communauté de pratique.

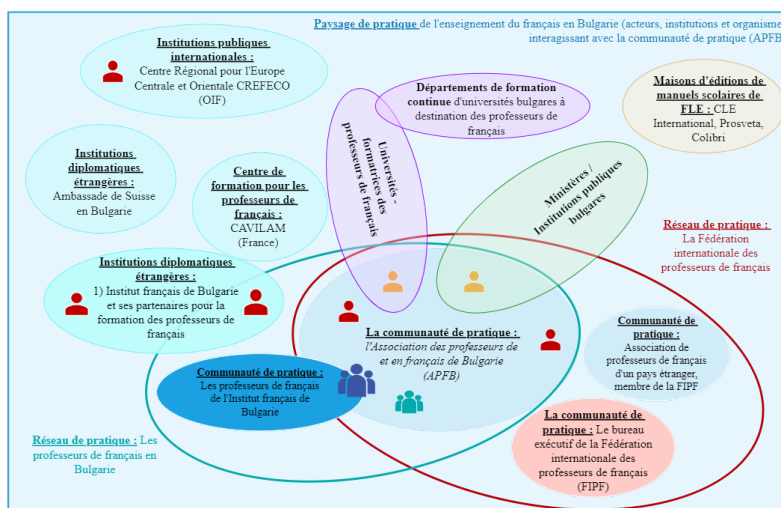
Tout d’abord, l’APFB est partie intégrante du « réseau de pratique des associations de professeurs pour l’enseignement d’une langue étrangère en Bulgarie » : . En effet, la langue française ayant le statut de langue étrangère en Bulgarie après le communisme, l’APFB se retrouve alors, dès sa création, dans une pratique normée autour de l’enseignement d’une langue étrangère. Au sein de ce réseau, existe plusieurs autres communautés de pratique, elles-mêmes, pratiquant l’enseignement d’une langue étrangère en Bulgarie : . Il peut ainsi avoir, une association de professeur de langue anglaise, ou  allemande de Bulgarie (HBY 2023)¹⁸⁷. Nous avons évoqué ce réseau de pratique, mais en raison d’une absence de données suffisantes — archives et témoignages recueillis — nous ne l’analyserons pas dans les chapitres suivants¹⁸⁸.


Ensuite, il y a le « réseau de pratique de la Fédération internationale de professeurs de français » : . Plus institutionnalisé que le dernier mentionné, ce réseau de pratique international  regroupe presque l’ensemble des associations de professeurs de français du monde. L’APFB étant membre de cette organisation qu’est la FIPF/ce réseau de pratique, elle participe alors aux échanges de pratique au sein de ce réseau. À l’intérieur du réseau se trouvent donc « des associations de professeurs de français de n’importe quel pays » :  , ainsi que le « bureau exécutif de la FIPF » : . Effectivement, la FIPF  étant une institution associative s’organise  autour d’un bureau exécutif élu. Celui-ci, composé à majorité de professeurs de français, oriente les objectifs de la FIPF et soutient l’organisation des Congrès régionaux et internationaux des associations de professeurs¹⁸⁹. À des fins de clarté, nous ne l’avons pas indiqué sur le schéma. Mais au sein de ce réseau de pratique, s’organisent divers réseaux de pratique institutionnalisés par région. En effet, la FIPF regroupe ces associations membres par Commission régionale. Ainsi, l’APFB est, elle, membre de la Commission d’Europe centrale et orientale (CECO), et ce, à l’instar des autres associations des pays de la région¹⁹⁰.

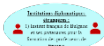

Enfin, l'APFB est membre d'un dernier réseau de pratique, celui « des professeurs de français (FLE) en Bulgarie ». En effet, parce que les membres de l'APFB enseignent le FLE, il partage relativement la même pratique avec « la communauté de pratique des professeurs de français (FLE) de l'Institut français de Bulgarie » :  , ou encore avec la « communauté de pratique des assistants de langue FLE dans les écoles bulgares » :  . Sans rentrer dans les soubassements de ce réseau où s'exercent de nombreux échanges et renégociations mutuels, nous mentionnerons cependant que certains membres de l'APFB sont aussi membres de la communauté de pratique des professeurs de l'Institut français de Bulgarie :  . D'autres membres de l'APFB sont exclusivement affiliés à cette association :  . Et nous retrouvons ici, nos francophonistes membres de l'APFB, certains également affiliés à d'autres organismes :  , tandis que d'autres sont seulement membre de l'APFB :  . Un point que nous souhaitons tout de même éclairer, les deux types de francophonistes sont toujours des individus acteurs dans la pratique du FLE en Bulgarie, parfois professeurs de français dans des écoles bilingues bulgares, dans des universités, etc. Tous sont passés par les mêmes formations de Lettres françaises dans des Universités bulgares et tous partagent donc une connaissance et pratique de l'enseignement FLE en Bulgarie.


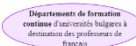
2.3. Le paysage de pratique de l'APFB : panorama des acteurs et institutions du FLE en Bulgarie


4- Schéma topographique du paysage de pratique de l'enseignement du français en Bulgarie




Nous l'avons évoqué théoriquement (3.3.2), la communauté de pratique de l'APFB est partie prenante d'un paysage de pratique, celui de « l'enseignement du français (FLE) en Bulgarie » :  . Au sein de ce paysage de pratique, nous retrouvons les différents réseaux de pratique identifiés précédemment (2.2), excepté celui des « associations bulgares des professeurs de langues étrangères » notant qu'il s'agit exclusivement du paysage de la pratique du FLE. Dans ce paysage, nous retrouvons « les institutions diplomatiques étrangères »

et les « institutions publiques internationales » :  . Ces institutions sont présentes dans ce paysage pour diverses raisons. D'une part, elles proposent toutes des stages, des formations destinées aux professeurs de français de l'APFB. D'autre part, elles soutiennent financièrement certaines activités pédagogiques de l'association, ou envoient des documents et autres outils pour l'enseignement du FLE à ce même organisme. Ces institutions diplomatiques étrangères travaillent également avec des organismes et « des centres de formation pour les professeurs de français » :  , qui proposent des animations et activités pédagogiques aux membres de l'APFB. Ces dernières sont souvent réalisées en ligne — et c'est pour cette raison que nous avons schématisé ces organismes dans ce schéma sur le paysage de pratique en Bulgarie.

Une autre catégorie d'acteurs joue un rôle déterminant dans la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie : les « Universités — formatrices des professeurs de français » :  , et les « Départements de formation continue de ces mêmes universités, à destination des professeurs de français » :  . Ces institutions sont à considérer dans notre analyse, notamment parce qu'elles sont au cœur de la transmission des connaissances et de la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie — elles forment les futurs professeurs de français (formation initiale) et leur proposent aussi d'actualiser certains savoirs et savoir-faire tout au long de leur parcours professionnel (formation continue).

De manière plus indirect, les « Ministères/Institutions publiques bulgares » :  , sont attenants à la pratique du FLE en Bulgarie. En effet, le ministère de l'Éducation bulgare, par exemple, décide des programmes scolaires pour l'apprentissage du français FLE dans le système éducatif bulgare¹⁹¹.

Enfin, et suivant nos présupposés théoriques (1.4.3), les « maisons d'édition » :  , sont aussi des institutions influentes du paysage de pratique du FLE. Par une politique des prix des manuels, ou encore grâce à un accord avec un ministère bulgare, elles orientent le contenu de l'enseignement du français dans le système éducatif bulgare et donc *in fine* la pratique des professeurs de français de l'APFB notamment.

À la lumière de ces schémas, c'est donc tout un réseau d'acteurs agissant pour et sur les représentations de la langue française et plus largement sur l'imaginaire communautaire des Bulgares francophones qui se présente. *Que font-ils ? Comment et pourquoi ?* Les chapitres suivants nous éclairent et exposent les résultats de nos analyses.

Chapitre 2 : D'une communauté francophone européeniste à une communauté européanisée francophile au devenir *francoçais*

Notre première rencontre avec un bulgare francophone s'est effectuée bien avant notre terrain. Nous étions un étudiant français en Bulgarie en échange à l'Université de Sofia en 2020, et l'un de nos camarades de classe lors d'une discussion entre francophones s'est exclamé « qu'il était un fier bulgare européen et francophone ». Cette interjection anodine pour nous à cette époque, s'est pourtant révélée d'actualité lors de notre parcours de recherche. En effet, comme nous l'avons problématisé, la nouvelle génération des années 2000 apprenant le français « ne se considère pas tellement comme francophones, mais comme Européens plurilingues » (Krasteva 2007b, 148). Cette tendance au-delà d'être une simple question de dynamiques d'identification soulève des enjeux et évolutions caractériels au sein de la communauté bulgare francophone. C'est son imaginaire qui a, en fait, été repensé par des changements structurels auxquels l'État bulgare et la Bulgarie ont été confrontés, et par l'action d'agents — nos francophonistes — aspirant à un désir, à un retour à l'Europe.

Mais quel a été le processus de cette réimagination ? Quelles sont ces structures actives ? Qui sont les francophonistes à l'œuvre ? Finalement, la communauté bulgare francophone est-elle devenue européenne, européiste et polyglotte, où le français n'est plus un choix identitaire, mais une langue utile parmi tant d'autres ?

Le Chapitre 2 de notre seconde Partie s'attachera ainsi à découvrir le processus de transformation de l'imaginaire de la communauté bulgare francophone passant d'un imaginaire d'aspiration à l'Europe au travers des aspects culturels et linguistiques français à un imaginaire européanisé où le français s'entend comme langue des pays francophones européens et une langue de possibilités d'échange au sein de l'Union européenne. Il s'agit de faire des Bulgares francophones des « Européens plurilingues ». Malgré tout, la communauté reste encore ancrée dans une certaine francophilie et un regard vers la France — mais elle tend à être davantage « francoçaise » (pour rappel, voir 1.3.3) avec sa nouvelle génération. En fait, la communauté bulgare francophone a vu les frontières de son imaginaire changées au travers des représentations de la langue française où celles-ci se sont ouvertes à des francophonies européennes rejoignant alors en partie les représentations des siècles de la Renaissance bulgare et de son indépendance (XVIIe — XIXe siècle) (voir Annexe n°1).

Le présent chapitre se décline comme suit. La présentation de nos résultats s'opère foncièrement en fonction de notre cadre théorique¹⁹² (nonobstant quelques écarts) et nos schémas de la topographie des acteurs présentés (). Ainsi, nous abordons dans notre première section les appuis structurants et moteurs de transformations, de réincarnation et réimagination

des représentations associées à la langue française et à la francophonie bulgare, que sont les instances régionales et internationales et les relations interétatiques de la Bulgarie (Europe institutionnelle, OIF, relations Bulgarie-pays francophones) (1). La seconde section traite des politiques éducatives mises en place par l'État bulgare et les visions et actions du groupe d'aspiration francophone placé au sein de diverses institutions (2). Enfin, la dernière section place la communauté de pratique, qu'est l'Association des professeurs de et en français au cœur de l'analyse et apporte tant des éléments structurels de son paysage de pratique que des éléments individuels de ses membres engagés, ses francophonistes (3).

Avant de débiter, nous souhaitons tout de même signaler deux éléments. Notre analyse, a contrario de celle de Traisnel (1998), ne vient pas présenter en détail les soubassements, relations et même lieux de rencontre au sein du groupe d'aspiration. En effet, les membres du groupe d'aspiration identifiés sont disséminés dans de nombreuses institutions, ils se connaissent pour la plupart d'entre eux et organisent des actions communes. Nous les retrouverons et identifierons ainsi au fur et à mesure de notre analyse, soulignant par là même le maillage institutionnel et associatif qu'ils ont élaboré, parfois inconsciemment, afin de faire advenir leurs aspirations successives.

1. Des appuis structurants et moteurs : les instances internationales et les accords bilatéraux au cœur du processus de réincarnation et réimagination des frontières communautaires

En 1989 et dans ses années de sortie du régime communiste, la Bulgarie adhère progressivement à plusieurs instances et organismes internationaux. Concentrée d'abord sur celles européennes (1.1.) et ses relations bilatérales (1.3.), elle s'internationalise rapidement en adhérant notamment à la Francophonie (1.2.). Enfin, en adhérant intégralement à l'Union européenne en 2007, de nouvelles structures rebattent les cartes et l'imaginaire de la communauté bulgare francophone (1.4.).

1.1. Une nouvelle voie idéologique pour la Bulgarie accompagnée par le Conseil de l'Europe et les structures institutionnelles de l'Union

Le 7 mai 1992, la Bulgarie signe son adhésion au Conseil de l'Europe (Вучков 2022, 9) (1.1.1.), et entame son processus politique et juridique d'intégration à l'Union européenne et ses instances vers 1995 (Krasteva et al. 2007; voir aussi Nikova 2001; E. Tanchev 2002) (1.1.2.) avant d'y être intégré en 2007.

1.1.1. Le Conseil de l'Europe : une visée idéologique d'un enseignement des langues devenu politique

Au début des années 1990, il y a eu des programmes du Conseil de l'Europe concernant les langues, dans le domaine des programmes scolaires du bilinguisme, du multilinguisme (plurilinguisme) et le multiculturel. On a beaucoup travaillé avec [...], Daniel Coste [didacticien en FLE et expert auprès du Conseil de l'Europe]. [...] Je me rappelle même les “ateliers nouveaux styles” — [...] on se réunissait à un premier atelier, des représentants des pays membres du Conseil de l'Europe où l'on débattait la problématique et on faisait une sorte de programme pour un second atelier où il y avait plus de travaux pratiques. C'est comme ça que nous avons commencé à travailler sur le programme bulgare de français. PFB7 p.12

Notre premier francophoniste, « PFB7 », acteur à responsabilité au sein du Ministère de l'Éducation et des sciences¹⁹³ a été l'un des moteurs et un spectateur de la « transition »¹⁹⁴ révolutionnaire (Satchkova 2003, paragr. 18) en matière d'éducation en Bulgarie — d'une idéologie basée sur le communisme à une idéologie européiste portée par le Conseil de l'Europe. Les gouvernements bulgares suivant depuis 1990, « le cap d'une adhésion à l'UE » (*Ibid.* paragr. 19) ont légiféré progressivement relativement aux directives non contraignantes sur l'éducation du Conseil de l'Europe (et son Cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL]) et de l'Union européenne plus largement (Satchkova 2003, paragr. 19; Stoicheva 2012, 77). Ainsi, en souhaitant se coller¹⁹⁵ à la vision idéologique des instances européennes, sur l'enseignement des langues étrangères et par conséquent du FLE, les représentations sociolinguistiques de la langue française en Bulgarie en ont été changées. En effet, les langues étrangères, ici la langue française, vient à être transmise comme un outil de promotion et de construction d'une identité européenne favorisant le dialogue interculturel et le développement d'une Europe politique (Maurer 2011b, 18). Ainsi, la communauté bulgare francophone voit son imaginaire communautaire transformé où la langue devient un moyen de communication entre Européens et un vecteur de construction identitaire et d'identification à l'Europe culturelle, et plus particulièrement celle délimitée par les frontières institutionnelles (notant que les directives du Conseil de l'Europe sont reprises par les institutions communautaires européennes). En ce sens, l'Europe projette une nouvelle vision pour que la communauté bulgare francophone devienne « européenne » à défaut d'être seulement concentrée sur la France.

Un projet politique pour l'avènement d'un citoyen presque un individu européen

Ces nouvelles représentations sont, le fruit de l'idéologie politique et a fortiori philosophique portée par le Conseil de l'Europe et sa Division des politiques linguistiques (*Ibid.* p.63)¹⁹⁶. Après plusieurs décennies d'orientations linguistiques (Maurer 2011b, 12-13; voir aussi Trim 1997, 5), l'institution en 1989 entame un virage majeur¹⁹⁷. En fait, lors de cette période (1989-1997) « une série d'ateliers “Nouveaux styles” jumelés ont été organisés » (*Ibid.*

p.17) où participait « des représentants des pays membres du Conseil de l'Europe » (PFB7. p.12), dont la Bulgarie. C'est lors de ces derniers qu'un « couple apprentissage des langues-citoyenneté européenne » (*Ibid.*) voit le jour au service « de la construction d'un projet politique, celui d'une Europe multilingue et multiculturelle » (Maurer 2011b, 18; voir aussi J.-C. Beacco 2003, 42; cité dans Gonzalez 2019, sect. 3). Il était alors question de débattre et de réfléchir conjointement avec les représentants des pays membres, et d'aider « les autorités nationales » (*Ibid.*) au travers de travaux pratiques, dans « la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme » et les sensibiliser au « rôle des langues pour la construction d'une identité européenne » (*Ibid.*). L'enseignement des langues devait/doit donc « 1) faire naître une identité européenne ; 2) créer sur la base de cette identité une citoyenneté européenne ; 3) et promouvoir un modèle de citoyen doté de qualités de tolérance, d'ouverture à l'altérité » (*Ibid.* p.19). Les grandes orientations de ce projet s'inscrivaient (et s'inscrivent encore) dans l'optique de développer un modèle d'individu européen plurilingue au sein d'une Europe libérale¹⁹⁸ - un individu proche du modèle des élites de la Renaissance européenne, des individus plurilingues.

L'individu plurilingue contemporain pourrait, en fait, « utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues » (*Ibid.* p.68). Supérieur à l'individu monolingue (*Ibid.*69-70), ce dernier aurait un nouveau rapport aux langues duquel émerge « un sentiment d'identité européenne » (Maurer 2011b, 71, 75; voir aussi J. C. Beacco 2005, 21; Simonin et Wharton 2019, 206; cité dans Gonzalez 2019, sect. 3.). En fait, « par la transformation du réel » national (*Ibid.* p.67), le Conseil de l'Europe souhaite détruire le modèle de langue unique d'appartenance, une langue maternelle, associée aux États-nations et entend ainsi dépasser « le sentiment d'identité nationale » (Breidbach 2003, 10; cité dans Maurer 2011b, 119). Ce nouveau rapport aux langues comme identification à l'Europe se comprend alors sous trois angles. Tout d'abord, « l'identification par une langue, comme signifiant d'appartenance à une communauté » serait un malentendu historique (*Ibid.* p.73), ce qui amènerait donc au second angle. La langue maternelle ne serait pas nécessairement la langue identitaire de l'individu. Il s'agit de « sortir du cadre des identifications évidentes et d'ouvrir la palette des possibilités » (J. C. Beacco 2005, 10-11; cité dans Maurer 2011b, 73). L'individu aurait donc le libre de choix de ces identifications au travers de sa ou ses langues identitaires, qui pourrait varier au long de sa vie, considérant alors la possibilité qu'il ne la/les rencontre alors que « fort tard » dans sa vie (Maurer 2011b, 74). Enfin, le dernier angle instituerait une « identité-carrefour » pour ce citoyen européen. « L'individu sera amené à se définir comme un carrefour » (*Ibid.* p.74) sur lequel repose une

une civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre [...] susceptibles de fonder une forme d'appartenance non ancrée dans la valorisation de telle ou telle langue particulière, mais fondée sur "une manière d'être aux langues" comme

conscience de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens et comme manifestation commune, mais plurielle de leur(s) identité(s).¹⁹⁹ (*Ibid.* p.74)

Ce rapport aux langues nouveau doit ainsi ancrer le sentiment de citoyenneté dans un dialogue interculturel où l'individu adopterait « une démarche réflexive » lui permettant « de se voir sous l'angle des autres » (*Ibid.* p.119). Par ailleurs, ce modèle de citoyen européen déplacerait « la base et la légitimation de l'appartenance » (*Ibid.* p.119). En effet,

l'appartenance des individus à une entité n'est plus fondée uniquement sur la nationalité. Leur appartenance et leurs droits sont légitimés par la référence aux droits de l'homme, à l'échelle mondiale. Ainsi, l'individualité universelle remplace la nationalité et les droits universels de l'homme remplacent les droits nationaux [...]²⁰⁰. Il en ressort que l'individu transcende le citoyen (*Ibid.* p.119).

Cette vision idéologique souhaite ainsi restructurer les identifications des individus pour advenir un nouvel Homme européen²⁰¹, pour faire « vivre la citoyenneté européenne (qui exige que naisse la conscience d'une communauté de destins entre Européens » (*Ibid.* p.120) au travers du plurilinguisme. Pour notre recherche et notre communauté bulgare francophone, la question du changement d'imaginaire ne s'établit alors pas tant sur leur identification nationale — bulgare — mais plutôt sur leur rapport aux langues, particulièrement les langues étrangères, et ainsi sur les représentations transmises de la langue française.

Les stratégies d'orientation et les tactiques d'implantation pour faire advenir ce nouvel individu européen plurilingue

Afin de mettre en place ce projet politique, le Conseil de l'Europe et les responsables présents aux ateliers « nouveaux styles » notamment, ont alors mis en place des stratégies d'orientation concrètes et des tactiques d'implantation générales et applicables en Bulgarie²⁰².

Il s'agissait tout d'abord d'influer sur le contenu linguistique des programmes des langues étrangères en favorisant aussi une certaine pédagogie d'enseignement (Maurer, 2011b, p.28), et ensuite de repenser la formation de l'enseignant et même son rôle (*Ibid.* p.34, 46). Pour ce faire, un texte a été le chantre de ces directives, le CECRL²⁰³ (*Ibid.* p.77). Au-delà de ces utilités administratives²⁰⁴, cet outil et ces annexes exposent « divers instruments qui ont été élaborés » par le Conseil de l'Europe, basé sur une pensée didactique unique : le plurilinguisme, l'interculturel pour une approche pédagogique communicative (Maurer 2011b, 77; voir aussi J.-C. Beacco 2003; J. C. Beacco 2005; 2015). Pensée émanant, elle-même, du projet politique.

En ce sens, le CECRL indique aux gouvernements membres du CE les critères de sélection des contenus linguistiques à enseigner, les thématiques à développer dans le programme de langues étrangères et, au gré des avancées scientifiques et *idéologiques* en linguistique, l'approche pédagogique à adopter (Lingard et Rizvi 2009, 94; cité dans Stoicheva 2012, 78). Concernant les critères, deux sont d'ordre utilitaire et alimentent à moyen terme une

vision économique néolibérale de l'apprentissage de la langue²⁰⁵, le contenu doit alors avoir une : « utilité communicative présumée et à moyen terme ; leur valeur quant à la motivation des apprenants, immédiate et à court terme » ; trois touchent directement au projet de l'Homme européen : « leur rôle dans la constitution des identités ; leur rôle dans l'éducation interculturelle ; leur rôle dans l'éducation aux valeurs démocratiques et dans la création de la cohésion et de la solidarité sociales » (*Ibid.* p.29). Pour ce qui a trait aux thématiques à enseigner, plusieurs sujets sont suggérés²⁰⁶ et les ressources pédagogiques mises à disposition proposent d'intégrer la dimension européenne sur un ensemble vaste de thèmes, de l'habitat à la protection des animaux sauvages en passant par l'archéologie et le mouvement de population (D. Barthélémy 1997, 46). Enfin sur la pédagogie adoptée, le CE a préconisé pendant deux décennies (1970-80) l'approche communicative qui dans l'apprentissage met l'emphase « sur les compétences de communication par rapport (au détriment », diront les détracteurs) aux compétences linguistiques » (Maurer 2011b, 13). L'importance est alors donnée à l'usage et l'utilité de la langue dans un contexte donné plutôt qu'à sa maîtrise. Cette pédagogie est aujourd'hui complétée par la perspective actionnelle – où l'apprentissage de la langue se fait « autour de la résolution de tâches, prises dans la vie sociale ou dans l'univers scolaire » (*Ibid.* p.15). Plusieurs didacticiens et politiciens argumenteront qu'en ce sens, l'enseignement des connaissances linguistiques est rabattu « vers un utilitarisme borné » (Huver 2019 citant Migeot; voir aussi Huver et al. 2019; Prieur et Volle 2016, paragr. 33-37)²⁰⁷.

Le gouvernement bulgare introduit progressivement à partir des années 1996 le CECRL qui devient « the most innovative aspect of new developments in foreign language learning in the Bulgarian case » (Stoicheva 2012, 78; voir aussi Stoicheva, Tschavdarova, et Vesselinov 2011). Cette « européanisation » des politiques éducatives (ici linguistiques) bulgares — processus de « redefinition of interests and behaviour to meet the imperatives, norms and logic of membership of international organizations, notably the European Union » (Maria Stoicheva 2012, 78) — ne s'est pas réalisée aussi drastiquement²⁰⁸.

Tout d'abord, l'État bulgare a reformulé les curricula scolaires des langues étrangères où « for some stages and languages are linked to the CEFR (CECRL en français) » (*Ibid.* p.82). Ainsi, lorsque le CECRL pour la langue française²⁰⁹ est publié en 2001²¹⁰, ces nouvelles orientations européennes pour l'enseignement du français langue étrangère sont dictées au sein des programmes. La pratique de l'enseignement du FLE et donc de la transmission des représentations par les écoles sont alors réinventées pour convenir aux exigences européennes. La Bulgarie effectue ainsi assez de progrès pour qu'en 2003, ait été confirmé que la législation en matière d'éducation correspondent aux acquis communautaires d'alors (Lepage et Barriolade 2006, 132). Mais, certains termes des curricula restent assez généraux et plusieurs

obstacles contextuels limitent même l'implantation par les autorités nationales du CECRL et de sa philosophie en Bulgarie dans la première décennie des années 2000²¹¹ (Stoicheva et Stefanova 2012, 94; Stoicheva 2012, 81-84). De fait, sans revenir sur l'analyse complète de Stoicheva (2012), l'implantation du CECRL ne s'est pas nécessairement effectuée par une prise en charge complète de la part du Conseil de l'Europe ni du gouvernement bulgare et est le résultat de plusieurs années de réflexions et d'actions d'insertions diverses.

D'autres acteurs domestiques «(experts, researchers, educationalists, learners, teachers)» (*Ibid.* p. 84) et des instances internationales vont, en effet, porter la voix du et la voie vers le CECRL et, par là même, le projet politique européen. Notre francophoniste du ministère de l'Éducation bulgare, PFB7, ne s'est pas arrêtée, avec ses collègues, aux changements dans les curricula nationaux de FLE, et a continué d'opérer pour cette «européanisation» de l'enseignement du FLE et par extension pour que la communauté bulgare francophone s'ouvre à l'Europe. Nous le retrouvons un peu plus loin aux côtés de diplomates et professeurs de français.

1.1.2. L'Europe communautaire et des organismes affiliés : l'éducation et les échanges au cœur du projet identitaire européen

Pour faire advenir l'Homme européen plurilingue, transformant alors à mesure, les représentations sociolinguistiques de la langue française au travers du CECRL et *in fine* l'imaginaire bulgare francophone, le CE a été épaulé par les instances communautaires européennes, notamment le Conseil européen et son Traité de l'Union européenne de 1993. Ce texte législatif va poser les bases de programmes européens en faveur de l'éducation des langues étrangères, la mobilité des enseignants et des apprenants et les échanges entre Européens (Philip 1999, 48). Après avoir délimité des corps juridiques à cette volonté politique (*Ibid.* p.50-52), les «premiers programmes communautaires en matière d'éducation» (*Ibid.*) ont été adoptés dès 1986 et 1987 — TEMPUS (notamment), avant de laisser place aux programmes de la deuxième génération en 1993 — SOCRATES (celui-ci nous intéressant).

Si la Bulgarie était encore candidate à l'intégration dans l'Europe communautaire (Union européenne), elle pouvait tout de même bénéficier de ces programmes²¹². Le programme SOCRATES a plusieurs objectifs dont l'un est d'encourager « la mobilité des étudiants (et des enseignants) par le financement des bourses » (*Ibid.* p.58-59). Il s'agit, en effet, d'encourager et de fournir une formation continue nouvelle, novatrice et européenne aux enseignants de langues étrangères des pays d'Europe centrale et orientale afin qu'ils « suivent une période de formation dans le pays dont ils enseignent la langue » (*Ibid.* p.57). Un des autres objectifs est la « constitution de partenariats entre les établissements scolaires » où doivent participer aux

moins « trois établissements issus de trois États membres en 1997 » (*Ibid.* p.59). Ces deux objectifs se sont concrétisés en Bulgarie, notamment au travers d'échanges entre des lycées bilingues européens francophones. Ainsi, en proposant de tels programmes, l'Union européenne encourage la redéfinition des frontières communautaires bulgares francophones, et ce, en proposant des représentations d'une langue française susceptible d'être la langue d'échange entre Européens.

Par exemple, le Lycée Lamartine de Sofia a, effectivement, conclu des échanges linguistiques avec le Lycée Charles Péguy de Gorges (France) (Lycée Charles Péguy 2023) avec « l'immersion, c'est-à-dire que nos élèves allaient pendant un mois et des élèves de Péguy venaient. » (PF3 p.5). Cette immersion financée en partie par ces fonds européens est un des exemples qui nous avait été mentionné lors de deux entretiens. Celle-ci permet alors aux deux jeunes européens (ici Français et Bulgare) d'échanger en français sur leurs deux cultures (PF3 p.5 et PFB3 p.8-9). La dimension européenne est bien présente dans ce type de programme – où, elle est souvent, rappelée lors de l'accueil de ces jeunes en immersion. En parallèle, d'autres actions plus disparates sont financées via ce programme. Pour n'en citer qu'une seule²¹³, il y a le projet « Solidarité » au Lycée Lamartine de Sofia qui « a réuni des étudiants et des enseignants de France, d'Allemagne, de Grèce, de Roumanie et de Bulgarie [...] du 21 au 29 mars 2014 » (9-a френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ 2015c). Cette semaine en langue française a été l'occasion pour ces lycéens européens de réfléchir ensemble sur la solidarité entre les personnes.

Ainsi, au-delà d'un objectif d'échange et de rencontres de l'Autre européen, la langue française devient non plus un simple outil de communication avec des Français, mais également une possibilité de découvrir et de rencontrer d'autres cultures et jeunes francophones européens. En ce sens, les programmes communautaires européens réimaginent les représentations sociolinguistiques de la langue française en Bulgarie auprès des jeunes bulgares francophones – où le français est synonyme d'ouverture aux cultures européennes²¹⁴.

1.2. La Francophonie comme soutien à l'eupéanisation : un programme de vitalisation du français dans l'Union européenne – des représentations novatrices au sein de la communauté bulgare francophone

Après avoir rejoint le Conseil de l'Europe, c'est au tour de l'Organisation internationale de la Francophonie en 1991²¹⁵ puis en 1993 de voir rentrer la Bulgarie. Et notant que le pays entamait des procédures d'intégration à l'Union européenne, il bénéficia dès 2005/2006, et bénéficie encore aujourd'hui du *Plan pluriannuel d'action pour le français* (au sein de l'Union européenne).

Ce programme, lancé lors de la Présidence française de l'UE en 1995 puis piloté par l'OIF en 2002 auquel s'associa le Luxembourg et la communauté française de Belgique, a pour ambition la formation « au français en direction des pays candidats à l'élargissement (hauts fonctionnaires et particulièrement diplomates, traducteurs et interprètes) » (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 117). En fait, il souhaite répondre à la préoccupation de l'érosion du français dans les instances décisionnelles européennes, notamment comme langue de travail et langue de rédaction des rapports à la Commission (*Ibid.*). En affichant clairement sa position d'intégration à l'Union, la Bulgarie signa un mémorandum avec l'OIF en 2005 afin de rejoindre ce plan et s'engager ainsi dans la formation en français de ses fonctionnaires et responsables politiques européens (Bozhinova 2012; voir aussi 2010; De Féral et Jetchev 2008; Petkova 2010; Жечев 2008). Pour assurer ces cours de français sur les instances européennes en Bulgarie, le plan a notamment fait appel à l'Institut français de Bulgarie. Ainsi, ce sont plus de 217 fonctionnaires bulgares qui ont « été formé au ou en français en 4 ans » (Petkova 2010; cité dans Bozhinova 2012, 189).

D'une part, si directement ce programme transmet une vision européenne du français en inscrivant son enseignement autour des instances européennes, ainsi que sur son utilité en Europe (*Ibid.*), il a, d'autre part, une répercussion indirecte et à plus long terme sur les représentations de cette langue. En effet, PF4 nous témoignait qu'en fait, plusieurs jeunes bulgares francophones, dont les parents étaient fonctionnaires européens, avaient grandi ou passé une partie de leur jeunesse à Bruxelles (dans une moindre mesure à Strasbourg). Les parents francophones, notamment grâce au Plan pluriannuel, avaient fait le choix de les envoyer à l'école en français en Belgique. De retour en Bulgarie, les jeunes bulgares devenus francophones avaient une vision davantage européenne du français – sous plusieurs sens²¹⁶. Effectivement, tout d'abord, leurs représentations du français étaient associées aux possibilités professionnelles au sein des institutions européennes. Par ailleurs, au niveau linguistique, leur rapport aux variétés du français est différent de leurs camarades restés en Bulgarie. Dans ce sens, en effectuant leurs études à Bruxelles, ils ont été confrontés davantage au français parlé en Belgique. Aussi, lorsqu'ils se retrouvent en classe de français en Bulgarie, certains termes enseignés en FLE, basés sur l'idéologie linguistique française, diffèrent de termes qu'ils ont eux-mêmes appris en Belgique. PF4, nous expliquait ainsi, que « j'ai des élèves qui ont étudié en Belgique, et ils vont dire septante, nonante, au début, ça me choque un peu. Mais après ? En fait, je travaille dessus pour leur dire, mais oui, c'est correct aussi. » (p.18).

Ce commentaire souligne une reconfiguration du marché linguistique et *in fine* une renégociation des représentations du français au sein de la communauté bulgare francophone²¹⁷. En effet, ce n'est plus la langue française et son accent de Paris ou la norme linguistique française qui est exclusivement appliquée en classe de FLE. Le marché linguistique européen

a ainsi fait son entrée en Bulgarie. *Mais, pour que ce phénomène s'effectue, faut-il encore que le professeur en question soit ouvert à cette renégociation, ou encore, faut-il qu'une classe de français en Bulgarie accueille des jeunes bulgares francophones ayant séjourné en Belgique ou dans d'autres parties francophones de l'Europe (excepté la France).*

1.3. Les accords et relations entre la Bulgarie et ses pays partenaires : entre présences et influences françaises pour le retour vers l'Europe

Au-delà des instances internationales présentes sur son territoire, « la chute du régime communiste a changé les conditions pour les relations » (Njagulov 2007, 125) bilatérales de la Bulgarie. Elle accueille ainsi davantage d'établissements culturels étrangers – occidentaux et entretient des relations étroites avec des pays européens, notamment la France. Nous avons décidé de nous concentrer dans cette présente section, uniquement sur la politique étrangère de coopération culturelle française en Bulgarie. En effet, l'action diplomatique française sur la langue française transforme en profondeur, soit directement, soit indirectement les frontières imaginaires de la communauté bulgare francophone. Par ailleurs, la France est le seul pays francophone européen à avoir une institution culturelle établie en Bulgarie (à défaut de la Belgique ou encore de la Suisse²¹⁸). Et enfin, nous n'avons malheureusement pas eu accès aux archives de la Suisse ou pu nous entretenir avec ces représentants. Pour la Belgique, la documentation que nous avons reçue étant très peu importante, nous n'avons pu baser une analyse sur celle-ci.

Aussi, l'objectif pour la France est, en fait, tout comme les instances européennes de faire du français et par extension de cette communauté bulgare francophone, une communauté bulgare francophone européenne où le français est une langue outil, une langue d'échanges entre Européens. Le « Nous, Bulgares francophones attachés à la France », doit devenir « Nous, Bulgares, européens plurilingues ». Cependant, par ces événements culturels, la France entretient tout de même une francophilie singulière, au sein de la communauté et donc un imaginaire où celle-ci est encore très présente. En ce sens, la France a entendu et entend jouer encore ce rôle de pierre angulaire de l'europanisation de la communauté bulgare francophone plus largement de l'ensemble de la société bulgare²¹⁹.

Nous pouvons historiciser la présence française depuis 1989 en deux périodes : de 1989/1991 à 2007 et l'âge d'or de la coopération culturelle et linguistique franco-bulgare (1.3.1.), et de 2007 à aujourd'hui où l'aide est devenue restreinte depuis l'adhésion bulgare à l'Union (1.3.2.). Chaque période, ici, sous-sections est divisée en fonction des thématiques abordées²²⁰. Nous ne revenons, bien entendu, pas sur l'ensemble des activités et dispositions prises dans la coopération franco-bulgare sur le français en Bulgarie, simplement les grandes tendances²²¹.

Avant de débiter, nous souhaitons ajouter un commentaire sur les acteurs, diplomates dépendant des institutions culturelles françaises. Il a été parfois difficile de les cadrer en tant que francophoniste. En effet, si pour la période 1998-2007 la plupart de ces derniers rejoignaient les aspirations européistes du groupe d'aspiration francophone, lorsque la Bulgarie est entrée dans l'Union européenne en 2007, les intérêts à l'eupéanisation et la coopération culturelle française ont diminué en Bulgarie²²². La ligne est alors assez fine dans la catégorisation ou non d'un diplomate francophoniste²²³.

Pour schématiser caricaturalement, les acteurs du Poste que nous avons rencontré (IFB1, IFB2, IFB3), deux sont francophonistes pour l'aspiration à l'Europe (IFB1 et IFB2) — tant par les actions qu'ils ont entreprises que par les croyances personnelles — tandis qu'un autre acteur (IFB3) presque exclusivement en raison de ses fonctions reste un acteur secondaire ne rejoignant pas professionnellement nécessairement les aspirations du groupe (voir son action²²⁴).

1.3.1. 1989 – 2007 - L'âge d'or de la coopération franco-bulgare : une synergie bilatérale pour un projet commun : l'eupéanisation de et par la langue française

J'ai toujours eu de très bonnes relations avec l'Institut français, mais il y a eu une époque que j'appelle l'âge d'or, parce qu'on était sur la même longueur d'onde.
PFB7 p.7²²⁵

Ce témoignage de notre francophoniste du ministère de l'Éducation, PFB7 révèlent ce que nous avons pu constater dans les archives de l'Institut français de Bulgarie et de nos entrevues avec des diplomates de l'Institut français de Bulgarie (IFB1, IFB2, IFB3) — la coopération franco-bulgare dès l'ouverture bulgare en 1989 s'intensifie jusqu'en 2007 à dessein de moderniser — d'occidentaliser/d'eupéaniser — le français en Bulgarie et son enseignement selon les critères européens du plurilinguisme et d'une didactique moderne de la langue — approche communicative et actionnelle. Au cœur de cette collaboration se trouve la communauté bulgare francophone et son imaginaire qui se retrouvent alors tant acteurs que cibles de celle-ci. En effet, la France à travers l'Institut français de Bulgarie²²⁶ travaille en coopération avec le gouvernement bulgare et les francophonistes présents au sein de celui-ci, ainsi que l'ensemble des organisations (associatives principalement) qui agissent dans le domaine de la langue française en Bulgarie et qui de facto s'inscrivent dans cette communauté.

La grande priorité stratégique française depuis 1995 se résume en : « la promotion du français comme langue de communication en Europe avec (le) maintien des pratiques plurilingues comme garanties de la diversité culturelle – un des fondements de la Communauté européenne » (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007,

49). Il s'agit, en effet, pour la France de « conforter la place du français au sein des systèmes éducatifs européens en promouvant le plurilinguisme et la généralisation de deux langues vivantes obligatoires » (*Ibid.* p.50). La politique est ainsi de voir les langues européennes, dont l'allemand, comme « un allié principal » (*Ibid.* p.51-52) dans une moindre mesure et de faire la promotion de la langue française comme « langue de travail de l'Union »²²⁷ (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 51; Lane 2016, 93-95). Pour assurer cette politique d'influence ambitieuse en Bulgarie, au lendemain du changement de régime en 1991, la France a investi l'ensemble du territoire bulgare avant de restreindre progressivement sa présence seulement à Sofia²²⁸.

Pendant cette période, trois programmes officiels²²⁹ « de coopération culturelle, éducative, scientifique et technique entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République bulgare » pour les années 1992-1994 (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1992), 1996-1998 (*Ibid.* 1996) et pour les années 2004-2006 (*Ibid.* 2004) formulent les grandes thématiques de l'action de coopération culturelle française en Bulgarie. Sans énumérer l'ensemble des articles et leurs orientations, nous nous arrêtons plus spécifiquement sur les articles 21 à 29 et 34 et 35 du programme de 1996 (*Ibid.* 1996) qui seront, à quelques nuances près, repris dans le programme de 2004 aux articles 1 à 3 (*Ibid.* 2004).

Du recyclage et des formations initiales et continues des enseignants de français

La première grande orientation se trouve dans la formation continue et initiale des professeurs bulgares de français (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 22.1. et 22.2.; voir aussi Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques et Direction de la coopération culturelle et linguistique 1997, 25-26). Dès 1989²³⁰ puis en 1992,²³¹ l'Institut français de Bulgarie va venir modifier en profondeur les représentations de la langue française et sa transmission en agissant en globalité sur le paysage de pratique de l'enseignement du français en Bulgarie et ses institutions (IFB1 p.8). L'imaginaire de la communauté bulgare francophone transmis par les professeurs de français est alors réinventé à travers ces derniers.

Afin de clarifier la situation, le schéma (7) en Annexe n°8) présente les institutions en présence dans le paysage de pratique sur lesquelles agit l'Institut français de Bulgarie. Chacune des flèches noires correspond aux programmes proposés par le Poste, dans la première orientation (formations des enseignants).

Le premier élément (Flèche 1) de modification de l'enseignement du FLE en Bulgarie pour le faire correspondre aux pratiques et à la didactique du FLE françaises orientées sur le

projet européen (CECRL et son approche pédagogique communicative) (Martel 1997; Maurer 2011b, 77; 2011a) se situe auprès « des stages pédagogiques pratiques [...] régulièrement organisés en Bulgarie ou en France » (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 20.2 et 20.3; Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 56, 78-79). C'est notamment avec le concours financier des programmes communautaires européens (SOCRATES) et des bourses françaises que l'Institut français de Bulgarie et ses partenaires de formation en France, le CAVILAM²³² et des universités françaises, dont l'Université de Franche-Comté, notamment, ont pu réaliser ses formations (Institut Français de Bulgarie et CLE 2023). Lors de ces stages²³³, les professeurs bulgares de français assistaient à des activités de formation sur les nouvelles méthodes d'enseignements du FLE, sur l'actualité didactique en FLE – dont l'interculturalité, le plurilinguisme européen et l'apprentissage du français à travers d'autres langues partenaires (l'espagnol ou l'italien) et les approches communicationnelle et actionnelle (PF1 p.5 ; PF6 p.4)²³⁴. De ces stages en France, les professeurs bulgares de français n'ont pas seulement l'occasion « d'actualiser »²³⁵ leurs méthodes d'enseignements. En effet, durant ces séjours, les participants ont l'occasion de découvrir ou de redécouvrir des éléments de la culture française. Comme nous le racontaient plusieurs professeurs de français, particulièrement lors de la période des changements (1989-1995)²³⁶, ces stages étaient l'occasion pour eux « de vivre et de connaître » la vie en France (PF1 p.5 ; PF3 p.8 ; PF6 p.4)²³⁷. La connaissance et « l'immersion » dans la culture française se trouvaient être essentielles. Effectivement, bien souvent pendant cette période (et encore aujourd'hui selon certains professeurs (PF3 p.11), les manuels de FLE que les professeurs utilisaient en Bulgarie pour leurs enseignements étaient français. Seulement ces derniers dans leurs contenus culturels mentionnaient des éléments inexistant en Bulgarie, par exemple, « les cafés philosophiques »²³⁸. Ainsi, les stages étaient l'opportunité de « sentir, goûter et s'imprégner » pour ensuite mieux appréhender ces traits culturels en classe de FLE (PF1 p.7-8 ; PF2 p.3 ; PF3 p.8 et 11)²³⁹.

En ce qui a trait à la formation continue, l'Institut français de Bulgarie et le ministère de l'Éducation et des Sciences, a également entamé une coopération portant

sur le projet de formation des formateurs d'enseignants auprès des inspecteurs régionaux du ministère de l'Éducation (bulgare) [...] ainsi que des trois Instituts de formation continue des enseignants [...] (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 22.2)

En fait, il s'agissait dans un premier temps d'assurer un suivi dans les classes de FLE des lycées bilingues (Flèche 4). Ainsi, l'attaché linguistique français et un inspecteur régional détaché du ministère de l'Éducation bulgare assistaient à plusieurs cours des enseignants de FLE et les conseillaient, par la suite, sur certaines méthodes ou contenus à privilégier (PF6 p.3). L'attaché linguistique, en jouant ce rôle de conseiller, se plaçait en tant que passeur de culture

éducative, d'une vision française de la langue et de son enseignement (FLE), une vision plus européenne (CECRL)²⁴⁰. Pendant cette période, l'approche collaborative était privilégiée (*Ibid.*), à défaut sinon d'imposer une certaine vision franco-française de l'enseignement et de son contenu et laisser émerger un sentiment de contestation voir une perception de « néocolonialisme »²⁴¹ à leur égard. Une réelle négociation de la pratique s'opéra alors. Négociation qui entraîna une modification de la transmission des représentations sociolinguistiques de la langue française, qui, *in fine*, modifie l'imaginaire communautaire bulgare francophone.

La formation auprès des formateurs d'enseignants s'effectuait, dans un second temps, au sein des Instituts de formation²⁴² mis en place par le gouvernement bulgare (Flèche 2). Ces Instituts, sous tutelle administrative et scientifique des Universités bulgares et placés dans trois villes où l'enseignement du français (était²⁴³) est important, avaient pour « tâche essentielle [...] d'assurer un niveau élevé de maîtrise professionnelle aux enseignants²⁴⁴ » (Tsaneva et Lekova 1994, 54; voir aussi Berova et Dachkova 2003, 123). L'Institut français coopérait avec ces établissements éditant notamment la revue « *Enseignement et formation* » à destination notamment des professeurs de français (*Ibid.*). Ce document — cet objet frontière — contenait des résultats d'expériences pédagogiques des professeurs de français bulgares ainsi que des conseils d'ouvrages méthodologiques français en didactique du FLE. En ce sens, en publiant cette revue, le Poste s'assurait de proposer de nouveaux matériels didactiques d'enseignements du FLE pour influencer sur sa pratique en Bulgarie, et alors négocier sa redéfinition au sein de la communauté de pratique — l'aider à « [...] ²⁴⁵ mieux s'ancrer dans l'Europe, à mieux s'approprier les critères de l'Union européenne. » (Binan 2007, 16). Il s'opéra ainsi la même dynamique décrite précédemment. La transmission et le contenu de l'imaginaire se transforment.

En définitive, toujours dans l'optique de redéfinir cette pratique, la France s'est entendue sur une « collaboration (avec la Bulgarie) entre professeurs d'établissements supérieurs chargés de la formation initiale des futures professeurs de français » et des « stages pédagogiques pratiques [...] organisés en Bulgarie ou en France » pour des étudiants de dernières années inscrits en *Lettres françaises* souhaitant devenir enseignant (Flèche 3) (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 21.3, 21.4, 22.3). Cette collaboration et ces stages attenants à la formation initiale des (futurs) enseignants de français en Bulgarie sont, encore une fois, créés dans l'optique de favoriser un apprentissage du français dans et pour « une Europe pluriculturelle » (*Ibid.* p.16). D'autres initiatives émergeront également de la coopération franco-bulgare, notamment l'envoi de « lecteurs qualifiés de langue et littérature et civilisation françaises auprès des universités de Sofia et de Veliko Tarnovo ». Ces lecteurs — réels courtiers²⁴⁶ — Français pour la plupart

apportent alors leurs connaissances de la didactique du FLE et d'éléments culturels français au sein de la formation initiale. De ce fait, ils ont pu, eux aussi, renégocier pédagogiquement la pratique de l'enseignement, en se plaçant au sein même de la formation initiale des professeurs de français²⁴⁷.

Aider à repenser et soutenir la documentation et les matériels scolaires pour le FLE en Bulgarie

En parallèle de négocier la pratique du FLE en Bulgarie par des formations et stages, dès 1991, le Poste « apporte son appui, selon ses possibilités, en matière de documentation et de matériel pédagogique » (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 23; voir aussi Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 56). La coopération dans ce domaine s'effectue suivant deux axes, nous n'en abordons qu'un seul ici²⁴⁸.

Cette coopération s'effectuait sur l'appui à la conception et la « rédaction de manuels de français (français et d'édition locale) [...] destinés aux élèves des lycées bilingues (à section du français) » (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 23.2). En effet, « avant, il y avait (avant) un seul manuel (bulgare) pour tous les établissements » (PFB7 p.3). Puis, en 1992, sous l'impulsion de cette coopération franco-bulgare et des aspirations des francophonistes du ministère de l'Éducation bulgare (PFB7, UF2 notamment) a été décidée l'actualisation des méthodes de français, dont le manuel bulgare de français. Mais pour ce faire, les responsables bulgares francophones (didacticien et spécialiste de la langue française) requéraient « un didacticien et un Français natif » (PFB7 p.3) parce que, comme le souligne PFB7 « oui je parle français, mais ce n'est pas la même chose quand même » (p.3). Compétent dans ce domaine, d'autant qu'il était capable de conjuguer méthode d'enseignement française et bulgare grâce son expérience académique, il a pourtant fait appel à plusieurs experts de FLE français, car ne se sentait pas « légitime » ou n'allait pas proposer un « français authentique » nous confia-t-il. En fait, sans extrapoler, il semblerait que l'idéologie linguistique dans la redéfinition de la pratique de l'enseignement du FLE et de son contenu soit bien présente en Bulgarie. Ici, et notamment pour des raisons de volonté d'adaptations aux modèles pédagogiques européens et français, notre concepteur de manuel (PFB7) (aussi présent au ministère de l'Éducation) donnait l'impératif d'un expert français natif. Et afin de ne « pas bouleverser les habitudes » (PFB7 p.3) et ne pas démunir les professeurs devant des contenus culturels inconnus, les premiers manuels de 1991-1993 abordaient exclusivement des éléments français (Tableau 3– *Vous êtes ici*)²⁴⁹. Dans la constitution du manuel, la présence de l'expert français soutenu grâce à l'Institut français de Bulgarie se révélait donc essentielle idéologiquement, méthodologiquement et culturellement parlant pour les concepteurs bulgares²⁵⁰.

C'est ainsi qu'en seulement 10 ans, les professeurs bulgares de français ont été à même de changer leurs perceptions de la langue française pour la penser dans un contexte européen et non plus franco-français (PF1 p.13, PF2 p.5-6, PFB3 p.10). « Le français est devenu un des éléments du puzzle appelé Europe Unie » (PF1 p.13) et les francophones sont « très européens » (PFB3 p.10) nous confia-t-on. En ce sens, c'est une réelle ouverture aux courants intellectuels occidentaux, européens et particulièrement français qui s'est opérée après 1991 (Атанасов / Atanassov 2016 voir aussi UF2), à laquelle l'Institut français participa et dont bénéficia la communauté bulgare francophone²⁵¹.

Des événements et des institutions françaises pour la promotion du plurilinguisme européen

L'objectif du Poste depuis 1992 en Bulgarie est de « favoriser le plurilinguisme » européen (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 49), d'« agir pour la diversité culturelle à l'échelle européenne via des partenariats européens et multilatéraux » (ASFE 2019) suivant une ligne directrice claire « créer des ponts en Europe entre la Bulgarie et la France, entre les professionnels et avec les publics tous les publics pour intégrer la Bulgarie dans le flux des échanges européens » (Institut français de Bulgarie et Stoyanovitch 2021, 11) nonobstant, la dimension d'influence culturelle et de « rayonnement »²⁵² de la France²⁵³.

Tout d'abord dans cet élan européen, la France grâce à l'un de ses relais de diplomatie culturelle d'influence — Radio France internationale (RFI) (Maurice Vaisse 2018, 384; voir aussi Autrand et Allain 2007; Haize 2012; J. Kristeva 2009; Lane 2016) — inclut la Bulgarie dans le programme « Accent d'Europe » (Kamenova 2007). Ce dernier a pour objectif de « démontrer les différents aspects de la vie quotidienne des Européens (*Ibid.*). Diffusé en français, cette émission se pensa comme passeurs de culture entre francophones notamment permettant ainsi de connaître son Autre européen (francophone ou non) et se faire connaître de l'Autre européen en tant qu'euro-péen (francophone ou non).

Dans cette droite ligne, dès 1991 et ce jusqu'en 2006-2007, à la veille de l'intégration bulgare à l'Union européenne [annonçant par là même la progressive baisse de l'implication française (financière-humaine-culturelle, etc.) dans la région], l'Institut français de Bulgarie, en coopération avec l'Ambassade de France en Bulgarie et des Universités et centres de recherche bulgares à enseignement du français ou ayant une équipe de chercheur francophone, a organisé et/ou financé la tenue de colloques francophones bulgare-français (Njagulov 2007, 125)²⁵⁴. Plusieurs de ces universitaires, ont été de ceux qui souhaitaient traiter le sujet de la « francophonie bulgare » sous l'angle de l'intégration européenne – en accord ainsi avec leur aspiration. Tel nous l'a été confié par plusieurs des organisateurs (UF1 [*en aparté*]; UF2; UF4;

UF5). Ces derniers peuvent alors être pensés comme des francophonistes du groupe d'aspiration, tant pour leur aspiration commune que pour le travail en réseau qu'ils ont effectué – avec l'Institut français de Bulgarie et les Universités bulgares à section francophones et les Universités françaises notamment. Ces colloques et publications destinés à tous les publics en Bulgarie et à l'extérieure, particulièrement francophone, ont souhaité ainsi renégocier l'imaginaire communautaire bulgare francophone. Il s'agissait alors de démontrer, de présenter la langue française, en Bulgarie de tradition francophone, a toujours été un pont vers l'Europe²⁵⁵, vers son européanisation.

1.3.2. 2007-2023 : Une coopération amoindrie, mais engagée et repensée

Dès 2007, lorsque la Bulgarie intégra l'Union européenne, son statut changea au sein du ministère des Affaires étrangères. Intégrant l'espace communautaire, la Bulgarie bénéficiait alors donc de davantage de fonds européens et n'était/n'est plus un pays - priorité stratégique française (IFB1, p. 1-3). Ainsi, les ressources financières et humaines françaises ont alors été largement et progressivement coupées en Bulgarie passant par exemple, de 8 attachés linguistiques dans l'ensemble de la Bulgarie à aujourd'hui un seul présent à Sofia avec un conseiller de coopération éducative et linguistique (IFB1 p.1 ; IFB2 ; PFB7, p. 7). Cependant, comme le souligne la déclaration commune (République de Bulgarie et République française 2008), et malgré des moyens en forte baisse, la France a continué d'encourager la dimension européenne au sein de la communauté bulgare francophone, en s'abrogeant parfois même de la dimension exclusivement francophone encourageant alors le plurilinguisme (anglais, français, bulgare, allemand²⁵⁶) (Krasteva 2007b, 145; voir par exemple Institut français de Bulgarie 2022c; 2022a; 2022b; 2023; voir aussi ARTE.tv Documentary 2022, emplace 50mn).

Le retour des formations pour les enseignants de français

Nous ne revenons pas sur les formations proposées par l'Institut français de Bulgarie au professeur de français de Bulgarie seulement pour actualiser deux points. En effet, après l'adhésion bulgare à l'Union européenne, et ce, pendant quelques années (selon certains dires 2007-2018 (IFB1 ; PF2)/d'autres 2010 – 2018 (PF1 ; PF3 ; PF6 ; PFB11), les stages en France ont arrêté d'être financés et des formations pédagogiques en ligne, qui avaient été mises en place (aux alentours de 2010) n'ont pas été renouvelées jusqu'en 2018.

En 2018, sous l'impulsion de l'Ambassadrice de France en Bulgarie – francophoniste convaincue, des financements et stages en France²⁵⁷ et en ligne, ont de nouveau été proposés aux professeurs de français via l'Institut français (PFB3 p.4 ; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2022). Ce « renouveau » des stages a été rendu possible grâce à la personnalité et la volonté européiste de l'Ambassadrice de France en Bulgarie en 2018,

mais également grâce à une écoute et une collaboration avec l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie (PFB3 p.4). Il s'agissait ainsi de répondre aux attentes des professeurs bulgares de français (*Ibid.*).

Deux dynamiques actives sur les représentations du français résultent de ces programmes. En effet, premièrement en limitant le nombre de professeurs bulgares de français en raison des financements, certains de ces professeurs enseignant dans le système éducatif bulgare ont encore une vision de la France des années 2000 – vision acquise lors de leurs derniers stages des années 1990 – 2005. Cette vision parfois éthérée et aujourd'hui désuète participe au maintien de certaines représentations sociolinguistiques représentant une culture française stéréotypée (Dufays 2022, 355) ; une des années 1990 – 2000, alors même que celle-ci a évolué considérablement avec l'accélération de la mondialisation (Vermeren 2020). La seconde dynamique rejoint la première, où, effectivement, les stages en ligne ne permettent pas aux professeurs bulgares de français de côtoyer réellement les aspects culturels contemporains de la France, souvent présents dans les manuels. Aussi, certains se pensent déconnectés de la réalité française et francophone européenne (PF3 p.8), notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer par exemple un texte littéraire, effectuer une analyse d'un document authentique qui évoque des références très actuelles et contextuelles (*Ibid.*). Après avoir assisté à plusieurs réunions au sein de l'Institut français de Bulgarie, où professeurs de l'Institut français et professeurs du système éducatif bulgare étaient présents, ce sont également les mêmes commentaires qui sont ressortis.

De fait, malgré une volonté « d'eupéanisation » de la langue française, en cause de certains obstacles conjoncturels, l'imaginaire communautaire bulgare francophone reste marqué par certains stéréotypes. Des stéréotypes culturels français parfois réitérés par manque de connaissance d'éléments contemporains entourant des sociétés francophones.

Des actions éparses orientées, parfois majeures pour le maintien d'une langue française européiste

Malgré une baisse de budget, l'Institut français de Bulgarie continue à proposer des événements grâce à son Service culturel participant à favoriser une dimension européenne de la langue française (Raytcheva et Rouet 2016, paragr. 51)²⁵⁸.

Nous ne reviendrons, bien entendu, pas sur l'ensemble des actions organisées par l'Institut pour favoriser une dimension européenne de la langue française, et n'en mentionnerons qu'un seul. Le Forum régional Général LabelFranceÉducation à Varna en septembre 2022(France Éducation International 2022; Institut Français de Bulgarie 2022e; 2023a). Ce forum francophone réunissait des lycées francophones, ainsi que leurs professeurs

de français issus des lycées labélisés LabelFrance Éducation (Label octroyé par le ministère des Affaires étrangères) de l'ensemble des pays de l'Europe centrale et orientale²⁵⁹. La thématique portait sur « le français comme langue de l'emploi ». Aussi, si ce forum a souhaité représenter la langue française comme une langue d'avenir et de possibilités professionnelles, il a aussi favorisé les échanges entre Européens francophones et le sentiment d'appartenance à une communauté de francophones européens. C'est, en effet, ce que deux jeunes évoquent dans la vidéo de « Retour du Forum » : Andrea Cordun (Moldova) explique que ce forum est l'occasion de « faire connaissance avec des francophones [...] tout autour de l'Europe » (Institut Français de Bulgarie 2023a, emplace 0:21) et Radu Aldea (Roumanie) ajoute qu'à la suite de ce forum, « la chose la plus importante que je vais essayer d'apporter en Roumanie, c'est le sentiment d'appartenance à un groupe et d'être compris dans un réseau de francophone » (Institut Français de Bulgarie 2023a, emplace 0:50) ici, européens.

1.4. Ruée vers les langues étrangères ! L'intégration européenne : nouvelle structure motrice d'une langue française européenne ?

Pour conclure, dans les années précédant l'adhésion bulgare à l'Union européenne (2005-2006) puis à la suite de celle-ci, plusieurs transformations structurelles sont venues modifier inconditionnellement les perceptions et les représentations de la langue française au sein de la communauté bulgare francophone et plus largement dans l'ensemble de la société en Bulgarie.

Premièrement, les années précédant l'intégration européenne de la Bulgarie, selon IFB2, en raison du statut du français comme langue de travail au sein des instances communautaires, de nombreux Bulgares francophones et plus largement des Bulgares ont souhaité apprendre la langue française. En effet, l'ouverture des frontières économiques de la Bulgarie signifiait pour eux « l'ouverture d'entreprises européennes (dont francophones) en Bulgarie) ainsi que la possibilité de travailler dans les institutions européennes en français », en tant que traducteur, interprète par exemple (IFB2 p.3). En ce sens, l'Institut français de Bulgarie, à partir de 2005, a vu son nombre d'inscrit pour des cours de français en lien avec les institutions européennes grimper à 1000 inscrits par session, alors que la moyenne est de 350 inscrits (IFB2 p.3). Cette augmentation a culminé jusqu'en 2010 avec plus de 3754 inscrits-adultes sur l'ensemble l'année – chiffre qui n'a pas été réatteint depuis²⁶⁰. Cette ruée relative vers la langue française souligne en fait le poids structurel du statut du français au sein de l'Union européenne ainsi que les conséquences de l'intégration sur les représentations associées à la langue. En ce sens, la langue française est ainsi perçue comme une langue vers l'Europe et ses institutions et non plus seulement la France. La structure joue alors, ici, un rôle déterminant.

Dans un second temps, rejoignant la logique européiste de promotion d'un individu plurilingue, de nombreuses familles bulgares francophones ont aussi décidé, en raison du marché économique européen et celui des langues, d'inscrire leurs enfants dès le plus jeune âge dans des classes anglophones et germanophones, au détriment du français. La langue anglaise est considérée en par les familles bulgares et plus généralement en Europe, comme la langue étrangère à maîtriser pour s'ouvrir toutes les portes professionnelles (PF4 p.5). La langue allemande, en Bulgarie, est, elle, représentée comme langue de l'économie, reconnaissant la puissance économique de l'Allemagne, la présence de ses entreprises et investissements en Bulgarie et la promotion faite dans les classes bilingues germanophones par ces mêmes entreprises (PF4 p.5 ; IFB1 p.4 ; UF3 p.2). La langue française, quant à elle, dans ce marché linguistique, est structurellement associée à l'Union européenne et reste aussi très marquée pour les non-francophones, comme langue de culture et spécifiquement langue de culture française. Aussi, PF4 nous expliquait que dans le système éducatif, les Bulgares avaient le choix d'une seconde langue étrangère (allemand, espagnol, français, italien, etc.). Ces derniers et leurs parents, en fonction de leurs perspectives professionnelles et de ces mêmes représentations, choisissaient soit l'allemand, car offrait des opportunités professionnelles et économiques en Allemagne avantageuses, soit le français s'ils avaient un profil plus littéraire et envisageaient de poursuivre leurs études dans les domaines des humanités et des arts²⁶¹. En d'autres termes, les représentations associées à la langue française en Bulgarie sont encore globalement centrées autour de la culture française, assurant alors une certaine continuité historique. Aussi, si ces représentations ne sont pas exclusivement présentes dans l'imaginaire communautaire bulgare francophone, elles sont déterminantes quant « au recrutement », à « l'intégration » de nouveaux membres au sein de la communauté bulgare francophone. Cette intégration se fait, en effet, par le choix de l'apprentissage de la langue française.

Enfin, et plus spécifiquement à la communauté bulgare francophone, de nombreux Bulgares francophones sont partis s'installer en France et en Belgique (Njagulov 2007; pour la France, voir aussi Altasserre 2011; 2013; Bayou et Altasserre 2014; pour la Belgique, voir aussi Rea 2013; Stoeva 2022). Il y a, effectivement, eu un phénomène d'immigration dans les pays d'Europe francophones depuis l'ouverture des frontières bulgares en 2007 – depuis ce changement de structure. Cette immigration, parfois temporaire (les étudiants francophones), parfois permanente, impacte de deux manières les représentations de la langue française au sein de la communauté bulgare francophone en Bulgarie. En effet, les Bulgares de l'étranger (en France et en Belgique), grâce au numérique ainsi qu'à la fréquence des vols et la proximité géographique entre ces trois pays, maintiennent souvent des relations entre la Bulgarie et leur pays d'accueil. Ces relations et échanges internationaux, s'ils n'affectent pas nécessairement l'ensemble de la communauté bulgare francophone, en touchent une partie. Aussi, comme nous

l'expliquaient PF4 et PFB3, certains Bulgares vont ensuite partager leurs expériences francophones en France ou en Belgique à son audience, ses proches, bien souvent. De ce fait, les structures que sont, l'Union européenne où la mobilité humaine est facilitée, et l'internet/les réseaux sociaux, développent une tendance, peut-être à l'europanisation des représentations sociolinguistiques du français en raison de l'immigration bulgare dans ces pays francophones européens.

1.5. Conclusion partielle

En somme, cette présente section englobe plusieurs angles d'analyses des changements structurels. En effet, en intégrant le Conseil de l'Europe, puis l'Union européenne, la Bulgarie et sa communauté francophone s'est vu confrontée à, tout en rejoignant par ailleurs la vision idéologique, à la visée du nouvel individu : un Européen plurilingue. Au travers des programmes communautaires européens, de l'implantation également d'outils nouveaux dans le système éducatif bulgare, les francophonistes Bulgares et les institutions européennes sont venus transformer l'imaginaire bulgare francophone. En parallèle, suite à la chute du mur, les institutions culturelles françaises sont revenues plus en Bulgarie. Ce changement structurel a alors amené, et ce en coopération avec l'État bulgare, de nouvelles interprétations des représentations du français – en adéquation avec l'orientation de l'Europe communautaire. L'Institut français de Bulgarie a particulièrement touché les enseignants de français, et ce, consciemment ou inconsciemment, afin de modifier au cœur la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone. Si la France s'est davantage retirée dès le second changement de structure, en 2007, d'autres dynamiques ont alimenté la réinterprétation des représentations du français. En effet, l'ouverture du marché linguistique bulgare au marché linguistique européen — les migrations étant par exemple plus simple — s'est inscrite dans cette tendance. *In fine* donc, les changements de structure ainsi que les motivations de plusieurs institutions et acteurs-francophonistes, participe à la reconfiguration des représentations sociolinguistiques du français et sociale de la francophonie. La communauté bulgare francophone tend à voir son imaginaire davantage europanisé que francisé.

2. La Bulgarie : des positions étatiques europanistes de concert avec le groupe d'aspiration

Après avoir ainsi développé sur les actions de coopération entreprises par les instances internationales et institutions étrangères présentes sur le territoire bulgare, il convient désormais de s'arrêter sur les aspirations et directives adjointes directement par le gouvernement bulgare en matière de langue française et de compréhension de la francophonie locale. Ainsi, nous nous arrêtons tout d'abord sur la politique linguistique éducative du gouvernement bulgare en

matière de langue étrangère et plus spécifiquement sur la langue française (2.1). Au cœur de cette politique éducative de l'État bulgare sont décidés des programmes de FLE et des agréments des manuels scolaires à enseigner (Ganeva 2008, 7). Ces deux derniers sont par la suite appliqués et enseignés au sein des lycées à sections du français. Mais ces lycées et leurs professeurs de français détiennent également un rôle actif dans l'appui, la transmission et la négociation des représentations sociolinguistiques du français et social de la francophonie. Nous explorons ainsi leurs approches et conduites (2.2.). Enfin, en Bulgarie, au-delà d'acteurs engagés, de francophonistes et de professeurs de français, des institutions et un contexte culturel — par extension une structure « nationale » dans laquelle se trouvent notre communauté — entraînent plusieurs dynamiques sur les représentations (2.3).

2.1. La politique linguistique éducative de l'État bulgare sur les langues étrangères

La transition postcommuniste dans les pays de l'Europe centrale et orientale est un changement structurel de modèle sociétal. D'une part, c'est un abandon du modèle soviétique comme référence sociale et politique, d'autre part c'est le choix et l'acceptation de l'Occident comme nouveau modèle de référence (A. Todorov 2008)

En choisissant l'Occident et plus spécifiquement l'Europe et ses institutions comme modèle et partenaire à suivre dans sa transition, l'État bulgare a entamé des transformations majeures de son système éducatif. Il s'agissait, pour les gouvernements successifs « considérant que l'intégration européenne est la seule option envisageable pour le développement et la modernisation du pays [...] d'améliorer le secteur de l'éducation [...] (et) de rattraper l'Ouest » (Rouet 2012, 1; A. Todorov 2008). Mais l'orientation de ces réformes, si elles devaient être calquées sur les modèles des pays européens, nécessitait cependant de choisir quels pays « copier »²⁶². En fait, le choix a été fait en fonction de la langue étrangère que maîtrisait l'acteur étatique (Ditchev 2007a, 37). Ainsi, le Président de la République, Jeliou Jeleu, nouvellement élu en 1990 puis réélu en 1992 jusqu'en 1997, francophone et francophile convaincu (Ditchev 2007a, 37; voir aussi Etienne et al. 2008; Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie 2006) s'est orienté vers la France pour opérer des changements stratégiques (politiques, administratifs, éducatifs) en la Bulgarie. Et, si au plus haut sommet de l'État bulgare l'aspiration européiste passait par la langue française et la France, de concert, différents intellectuels bulgares²⁶³ « formés dans différents centres culturels européens » - français (pour les francophones) (Ditchev 2007a, 37) ont également rejoint cette aspiration. L'ambition commune des intellectuels francophones — des francophonistes — était ainsi de penser la francophonie bulgare et la langue française en Bulgarie comme « (la) réintégration à l'espace culturel et politique européen au sens large du terme » (Galabov 2007, 48; Hristova 2007, 159; Krasteva 2007b). À la suite des changements de gouvernements, de 1997 à 2001, puis de 2001 à 2005, la dimension francophone européenne, c'est-à-dire,

l'aspiration à l'Europe par la langue française n'était plus d'actualité. Les politiques élus étaient davantage germanophones (1997-2001) puis anglophones et atlantistes (2001-2005) (Ditchev 2007b, 37). Et c'est davantage par ces langues que l'europanisation de la Bulgarie s'opérait. Aussi, après ce changement stratégique des années 1997-2005, les francophones aspirant à l'Europe par la langue française — en se basant sur les expériences politiques françaises et belges pour changer la Bulgarie — se sont davantage concentrés au sein de la société civile (Hristova 2007, 158).

2.1.1. Aménagement linguistique européen et programmes de français : des directives européistes

Malgré des changements de paradigmes d'orientations de modèles identitaires, la politique linguistique éducative et l'aménagement linguistique de la Bulgarie par l'État n'ont pas été largement impactés. L'aménagement linguistique en Bulgarie « a toujours été parmi les sujets politiques les plus sensibles » (*Ibid.* p.158) d'autant que « l'enseignement des langues est d'abord perçu en Bulgarie comme une ouverture vers le monde et une clé de la réussite dans la vie » (Ganeva 2008, 2). Mais encore faut-il savoir et décider de l'ouverture vers « quel(s) monde(s) ? ». Dans cette perspective postcommuniste et ces volontés politiques européistes, les mondes et donc les langues étrangères choisies, devaient et étaient alors les langues européennes officielles (anglais, français, allemand, espagnol, italien). Les politiques bulgares (francophones de 1991 à 1997) regardaient ainsi la France où « la diversification effective des langues vivantes enseignées [...] » était « la condition sine qua non de l'intégration harmonieuse (de la Bulgarie) dans une Communauté européenne » (Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994, 94-1:13). Ainsi, en 1991, sont décidés les statuts des langues et dans ce contexte, le « français rest(a) une langue étrangère » (*Ibid.* ; voir aussi Radkova 2016). Seulement, sa condition de langue étrangère diffère de la période communiste, dans le sens où « les logiques politiques cèdent la place aux logiques de marché » (*Ibid.*). Aussi, « ni le russe, ni aucune autre langue n'a de place privilégiée dans l'enseignement » (*Ibid.* ; PF3 p.1 ; PB7 [*en aparté*]) et les fonds pour l'enseignement du français (et donc l'ouverture, le maintien ou la fermeture de classe de français) sont alors soumis aux nombres d'apprenants de français ou de jeunes souhaitant apprendre le français. Sur le plan national des langues étrangères, cette logique du marché a alors eu deux incidences majeures sur les représentations sociolinguistiques de la langue française au sein de la communauté bulgare francophone. Tout d'abord, en plaçant le français dans cet éveil de langues européennes (PFB3 p.1), celui-ci paraît moins attractif, car moins privilégié du fait de son statut officiel égal avec les autres langues étrangères enseignées. Toutefois, ce statut et traitement égal de l'ensemble des langues étrangères par l'État bulgare laissent la place aux stratégies d'acteurs (francophones pour notre cas) de la société civile (universitaires, enseignants, etc.) et

d'institutions étrangères et internationales dans la définition et redéfinition des représentations de la langue et des perspectives de la francophonie (Hristova 2007, 158; Krasteva 2007a). L'État postcommuniste n'a ainsi plus le monopole des contenus, des représentations sociolinguistiques et plus largement des *idées*²⁶⁴ sur la langue française et la francophonie en Bulgarie.

En parallèle de décider du statut de la langue française, la présidence de Jeleu et de ses gouvernements²⁶⁵ a entrepris « une vaste réforme du système éducatif [...] (avec des) nouveaux curricula, nouveaux programmes d'études et d'évaluation » (V. Antonova 2004, 35) sur les langues étrangères (dont la langue française). Ainsi, comme nous avons pu l'effleurer précédemment (1.1.1), de concert d'abord avec l'Institut français de Sofia (Stoicheva 2012, 82; voir aussi Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 24), puis avec l'aide du Conseil de l'Europe (PFB7 p.5-6), les concepteurs bulgares du programme de FLE ont décidé d'inscrire, selon leurs aspirations²⁶⁶ dans les programmes de français (pour tous les niveaux du A1 au B2) les deux chantres du CECRL : l'approche communicative (le français langue outil de communication) et le développement de la connaissance sur l'Europe pour développer l'interculturalité et favoriser plurilinguisme (I. Antonova 1994, 97 ; PFB7)²⁶⁷. De cette transformation éducative postcommuniste, a également été introduit, « selon la politique européenne de promotion du plurilinguisme, une deuxième langue obligatoire dans le parcours scolaire des élèves, le français peut être enseigné comme première ou deuxième langue étrangère » (Жечев 2008, 11). En favorisant l'usage de deux langues étrangères et leurs enseignements dans une approche communicative, l'État bulgare tente ainsi de construire relativement ce nouvel individu européen pensé par le Conseil de l'Europe, nonobstant l'appartenance de l'individu à sa communauté nationale – la Bulgarie.

Enfin, en 2015, une autre réforme éducative concernant les programmes des langues étrangères est décrétée. Ainsi, pour ceux de langue française, il est alors rappelé²⁶⁸ que « l'enseignement du français dans le premier cycle du secondaire (le lycée) vise l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes de développement des compétences communicatives » (Министерство на образованието и науката 2015d; 2015b; 2015a; 2015c)²⁶⁹. Ces mêmes compétences communicatives doivent être encouragées dans « une attitude de communication interculturelle, le développement de la tolérance et de l'intérêt pour d'autres cultures et modes de comportement » (*Ibid* p.9) et pour, en définitive, étendre ces compétences culturelles et penser sa culture nationale « dans le contexte du patrimoine culturel mondial et européen » (*Ibid*. p.10). En d'autres termes, par l'apprentissage du français, l'apprenant doit s'ouvrir aux cultures et se penser nationalement — bulgare — dans un contexte européen – un bulgare européen. Cette même réforme a également suspendu l'apprentissage du français par les littératures (française/francophone) (PFB9 p.3). Jugée « trop conséquente »

pour les apprenants, elle a alors disparu des programmes laissant la place aux arts visuels et mise en situation, entretenant alors une vision utilitaire de la langue (PFB9 p.3)²⁷⁰.

De ces politiques, c'est tout le prisme de la transmission des représentations sociolinguistiques du français par l'école qui s'en trouve alors changé et qui affecte alors notre communauté bulgare francophone. Ainsi, l'école et l'État qui longtemps dans ces programmes favorisaient une certaine francophilie, en adoptant de telles directives, entendent remodeler les représentations du français sous le prisme européen et non plus seulement franco-français. La communauté bulgare francophone doit ainsi se penser comme « Nous, bulgares, européens plurilingues » aptes à utiliser une langue et à la choisir dans son répertoire de langue. En fait, les langues étrangères, à l'instar de la philosophie du Conseil de l'Europe, sont davantage comprises par l'État bulgare comme des outils utiles, *a fortiori*, utiles pour les mobilités professionnelles²⁷¹. La hiérarchisation de la valeur identitaire attribuée à la langue française n'est donc plus prônée dans ce système. Cette orientation de l'appareil d'État, soutenue comme nous l'avons observée par les pays étrangers présents en Bulgarie, s'est relativement réalisée. En effet, comme le souligne, Krasteva (2007b), les jeunes francophones « ne se considèrent pas tellement comme francophones, mais comme Européens plurilingues. » (p.148) parce qu'ils apprennent quelques langues et que « le français n'est plus un choix identitaire » (*Ibid.*).

Les programmes donnent les grandes directives des contenus à enseigner dans les classes de FLE en Bulgarie. Mais, ils ne sont pas les seuls à agir sur les représentations sociolinguistiques du français et sociales de la francophonie en Bulgarie.

2.1.2. Des manuels bulgare et français de FLE – une dynamique nuancée pour un français européen

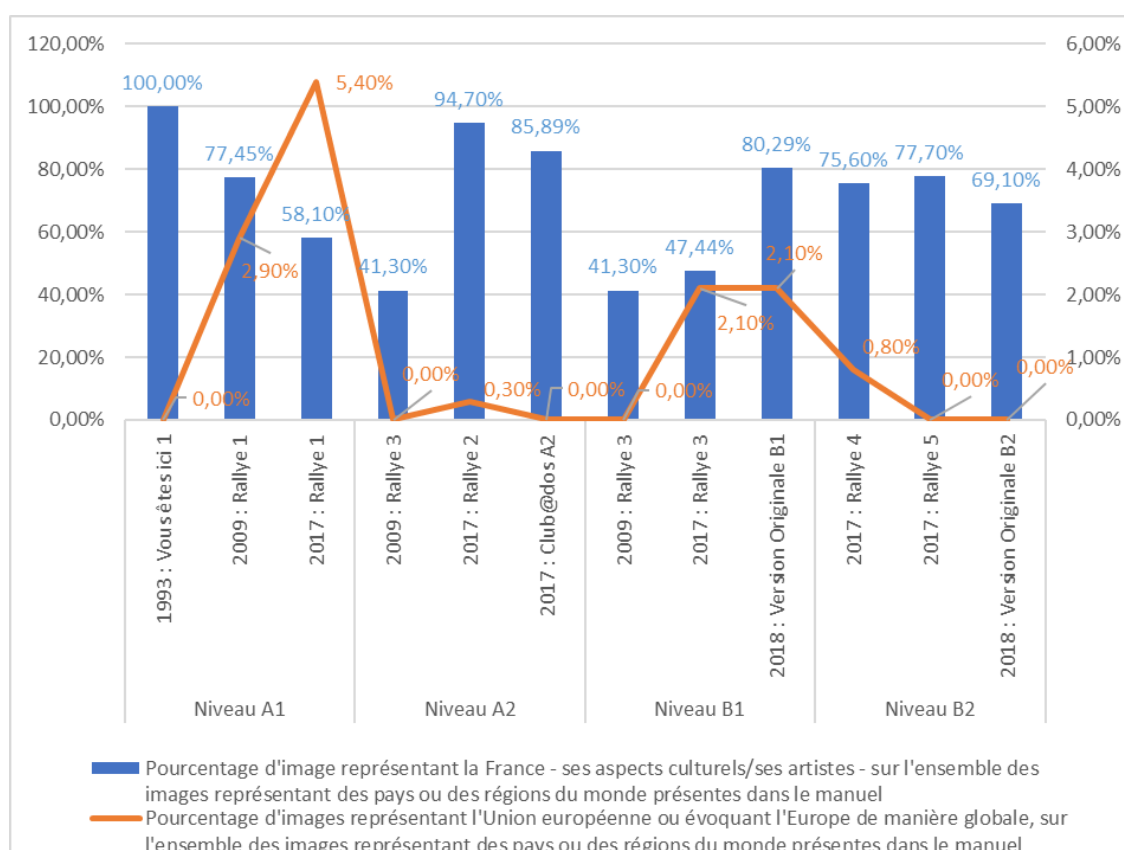
En effet, les manuels de français sont, bien souvent, les outils sur lesquels les professeurs de français construisent leur cours (PF1, IFB2, PF4, PF7) et par là véhiculent des représentations. De plus, ces derniers sont le support privilégié des apprenants dans leurs apprentissages du français (IFB1 ; PF2 ; PF6). Les manuels de FLE sont « élaborés par les maisons d'édition » sur les bases des programmes « établis par le ministère de l'Éducation et des sciences », et ils « doivent faire l'objet de procédures d'agrément par ce (même) ministère » (Ganeva 2008, 7; voir aussi Jetchev 2021, 17; Kiriakova 1994, 36). Ils peuvent être autant rédigés et édités par des Bulgares que par des non-Bulgares, tant que leurs contenus correspondent aux exigences du ministère.

Aussi, dès 1992, comme nous l'avons évoqué précédemment (1.3.1), un consortium de linguistique bulgare a réfléchi à la conception d'un nouveau manuel, et ce, grâce à l'aide de didacticiens français. Ce manuel « *Vous êtes ici* » (1 et 2) publié en 1993 répondait également

aux exigences du Conseil de l'Europe (souvent identiques aux directives du ministère de l'Éducation) en matière d'enseignement et d'approche pédagogique. Seulement, PFB7 nous fait remarquer que, celui-ci « n'a pas été vraiment accueilli avec enthousiasme » (p.3). En effet, même si les concepteurs « ont essayé de changer un peu, sans trop bousculer les habitudes », les professeurs restaient « attachés à leurs anciennes pratiques » (p.3). Mais, progressivement d'autres manuels de français bulgares ou rédigés par des Bulgares ont été édités (voir Tableau 8 en Annexe n°5)²⁷². Dans ce marché de l'édition, le ministère de l'Éducation a ainsi le choix dans les manuels à approuver.

Par ailleurs, la plupart des manuels de français écrits par des Bulgares sont en co-écriture avec des concepteurs français ou francophones²⁷³. Et, les manuels doivent, depuis la réforme de 2015, indiquer en Bulgarie « les institutions européennes » par exemple (*Ibid.*). Afin d'avoir une vue globale de l'évolution des représentations sociolinguistiques de la langue française présentées dans les manuels de français utilisés dans le système éducatif bulgare, nous proposons ci-dessous un graphique (Tableau 2) ainsi que le Tableau 9 en Annexe n°9).

Tableau 2 : Graphique : Pourcentage de représentations imagés de la France et de l'Europe dans les manuels de français bulgares du système éducatif bulgare



Le graphique (Tableau 2) expose le pourcentage d'images évoquant la France ou ses aspects culturels (artistes, villes, etc.) proportionnellement à l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde présentes dans le manuel (colonne bleue et l'axe ordonné de gauche), ainsi que le pourcentage d'images représentant l'Union européenne ou

l'Europe en général proportionnellement à l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde présentes dans le manuel (courbe orange et l'axe ordonné de droite).

Au regard de ce graphique (Tableau 2), il semblerait que les représentations imagées de l'Europe ou de l'Union européenne en général par rapport à l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde ne soient pas si conséquentes ; le minimum étant de 0 % des images représentant l'Europe en général ou l'Union européenne sur l'ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde présentes dans le manuel, pour 5 manuels sur 11 manuels bulgares analysés contre un maximum de 5,4 % des images pour le manuel *Rallye 1* édité en 2017. Malgré un seul manuel bulgare en 1993 — utilisé pendant 10 ans (*Vous êtes ici 1*) nous pouvons, malgré tout remarqué que les concepteurs ont intégrés des éléments imagés sur l'Europe ou l'Union européenne. Cette intégration semble même s'être faite progressivement pour le niveau A1, puisque *Vous êtes ici 1* est comparable en termes de niveau (niveau A1) à *Rallye 1* (2009 et 2017). Aussi, nous passons de 0 % des images l'Europe en général ou l'Union européenne sur l'ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde présentes dans le manuel de *Vous êtes ici* en 1993, à 2,9 % en 2009 (*Rallye 1*) puis à 5,4 % en 2017 (*Rallye 1*)²⁷⁴.

Cette relative forte proportion s'explique pour plusieurs raisons. Comparativement aux autres niveaux²⁷⁵, les « premiers pas » dans la langue française présentent d'abord l'utilité d'apprendre cette langue au niveau européen. En effet, les textes/scènes situationnelles mettent en avant « la langue française comme langue de travail au niveau européen » (*voir Rallye 1* [2009] et [2017] dans le Tableau 9 en Annexe n°9). Par ailleurs, ces premiers pas sont aussi l'occasion pour l'apprenant, futur membre de la communauté de bulgare francophone, « d'apprendre les nationalités et les noms des langues en français des pays membres de l'Union » (*Ibid.*).

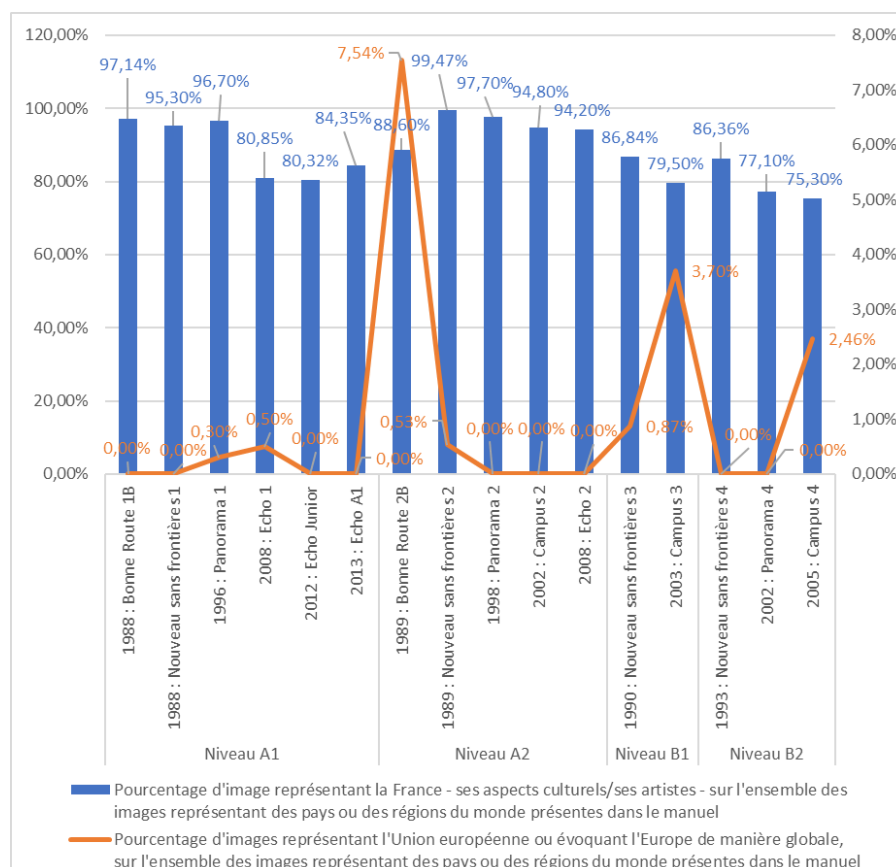
Ce qui est tout de même intéressant à souligner est la baisse significative de la proportion d'images représentant la France — ses aspects culturels/ses artistes, etc. — sur l'ensemble des images représentant des pays ou régions du monde, dans les manuels de niveau A1. En effet, dans le manuel *Vous êtes ici 1*, la France représente 100 % des images représentant un pays ou une région du monde, en 2009 (*Rallye 1*) elle ne couvre plus que 77,45 %, et jusqu'à 58,10 % en 2017 (*Rallye 1*). Cette baisse démontre un certain détachement des représentations sociolinguistiques de la langue française à la France.

Mais le marché des ouvrages d'enseignement et la didactique du FLE sont encore dominés par la France et ses didacticiens, dans le monde (Castellotti 2019, 1), et ainsi, aussi en Bulgarie. D'autant que, selon PFB7 et PFB9, les professeurs de français souhaitent davantage utiliser les méthodes de FLE françaises, car, les contenus culturels y seraient plus authentiques

— notamment les dialogues dans les exercices — ou encore l’approche d’enseignement serait davantage à la française²⁷⁶.

De ces tendances, nous avons donc également analysé les manuels français de FLE, résultant ainsi de ce graphique (Tableau 3) et le Tableau 10 en Annexe n°10).

Tableau 3 : Graphique : Pourcentage de représentations imagées de la France et de l’Europe dans les manuels de français français du système éducatif bulgare



Ce graphique présente les mêmes catégories que le graphique précédent (Tableau 2), il est en revanche appliqué au manuel français de FLE aussi présent dans le système éducatif bulgare et donc accrédité par le ministère de l’Éducation et des Sciences bulgares. Premièrement, les manuels collectés ici couvrent davantage la période des années 1990 à 2005 (avec plus de 12 manuels — comparativement au graphique [Tableau 2] qui n’en présente qu’un seul). Mais, nous pouvons constater, de prime abord, une très faible proportion de représentations de l’Europe ou de l’Union européenne en général sur l’ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde.

En effet, pour le niveau A1 (*Nouveau sans frontières 1* [1988] ; *Panorama 1* [1998] ; *Écho 1* [2008] et *Écho A1* [2013]), nous sommes passés en 1989, de 0 % d’images représentant l’Europe ou l’Union européenne en général sur l’ensemble des images représentant un pays ou région du monde (*Nous sans frontières 1*) à 0,30 % en 1996 (*Panorama 1*), pour atteindre, 0,50 % en 2008 (*Écho 1*), et redescendre à 0 % en 2013 (*Écho A1*). Cette tendance entre donc

en contradiction avec la tendance observée sur les manuels bulgares de FLE — notant par ailleurs qu'Écho A1 est encore utilisé par les professeurs de français dans le système éducatif bulgare (PF4). Les seules « anomalies » sont pour les manuels *Bonne Route 2B* (1989) et *Campus 3* (2003) qui, respectivement, présentent 7,54 % et 3,70 % d'images présentant l'Europe ou l'Union européenne en général sur l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde. Ces pourcentages relativement « élevés », nous ne pouvons les expliquer par rapport aux pourcentages relativement « faibles » des autres manuels français de FLE. En revanche, dans ces images et les représentations textuelles qui sont faites de l'Europe et de l'UE (souvent présenté comme synonyme dans les manuels) dans ces deux manuels, sont ressortis : « une présentation du programme Erasmus pour étudier sans frontière » (*Campus 3*), « deux films des années 2000, dont *l'Auberge espagnole* » (*Campus 3*) et « la construction européenne, les institutions européennes et les programmes européens tels qu'Ariane 5 ou la navette européenne Hermès » (*Bonne Route 2B* p.101-108).

Aussi, au regard des deux graphiques, nous constatons que les manuels français de FLE présentent davantage d'images représentant la France — ses aspects culturels/ses artistes — en proportion de l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde, que les manuels bulgares. En effet, si pour les années 1989-1993, la proportion reste relativement similaire (100 % dans le cas bulgare [*Vous êtes ici 1*] et entre 86,36 % [*Nouveau sans frontières 4*] et 99,47 % [*Nouveau sans frontières 2*] pour le cas français), les années 2008-2013 diffèrent.

Sur cette période, en comparant les manuels français et bulgares de même niveau — niveau A1 (*Rallye 1* [2009] ; *Écho 1* [2008] ; *Écho A1* [2013]) et niveau A2 (*Rallye 3* [2009] ; *Nouveau sans frontières* [1989] ; *Panorama 2* [1998] ; *Campus 2* [2002] ; *Écho 2* [2008]) les graphiques nous montrent une proportion d'images relative à la France davantage plus élevée dans les manuels français que dans les manuels bulgares. Par exemple, pour le niveau A2, *Rallye 3* (2009) n'obtient que seulement 41,3 % des images représentant la France — ses aspects culturels/ses artistes sur l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde présent dans le manuel, contre *Écho 2* où la proportion s'élève à 94,2 % d'images pour la France.

Enfin, ce qui est assez intéressant à notifier est qu'au regard des deux Tableaux (Tableau 9 et Tableau 10 en Annexes n°9) et n°10)) présentant les résultats pour les manuels bulgares et les manuels français de FLE, on constate qu'à partir de 2008 (pour les manuels français, avec *Écho 1*) et de 2009 (pour les manuels bulgares, avec *Rallye 1* [2009]) la langue française est présentée dans les textes comme langue utile et langue de travail au sein des instances européennes. Cette dynamique vient démontrer la modification des représentations

sociolinguistiques du français pour en faire une langue de communication, une langue européenne utile pour et dans l'Europe.

À la lumière de ces résultats et des différences qui les démarquent²⁷⁷, plusieurs conclusions nuancées émergent donc. En effet, les manuels bulgares de FLE tendent à diversifier géographiquement les représentations sociolinguistiques du français en ne se concentrant plus seulement sur la France. Ils viennent également implanter une dimension européenne à la langue française en la présentant aussi comme langue utile et de travail de l'Union européenne. A contrario, les manuels français de FLE restent très attachés à la dimension franco-française de la langue française. Mais pour certains, l'Europe fait partie intégrante du contenu imagé du manuel. Et, progressivement à partir de 2008, la langue française est présentée textuellement comme langue de travail au sein de l'Union européenne dans les manuels français.

In fine, nous pouvons conclure qu'en accréditant de tels manuels, le ministère de l'Éducation et des sciences bulgares souhaitent inscrire les représentations sociolinguistiques de la langue française dans une dimension européenne. Il est ainsi rejoint par les concepteurs bulgares des manuels de français. En revanche, en proposant des manuels français de FLE, l'imaginaire communautaire bulgare francophone est encore marqué par des représentations de la France lors de la transmission de la langue française. Et, au sein de ce dernier, vient s'ajouter tout de même la présentation de la langue comme utile au sein des instances européennes. Cependant, les manuels, s'ils constituent la base sur laquelle repose l'apprentissage et la transmission de la langue et de ses représentations au sein de la communauté bulgare francophone, ils sont aussi sujets à interprétations et leur utilisation est contrôlée, négociée par un autre transmetteur/négociateur de représentations — le professeur de français.

2.2. Dans les classes de français : des images francophones de l'Europe et de ses pays et des images de la France

Nos postulats théoriques nous amènent ainsi à creuser plus loin que les simples programmes et manuels scolaires. En effet, à la chute du communisme, puis dans le système éducatif de démocratie libérale bulgare, les professeurs de français ont davantage de libertés d'enseignement (PF6 p.11). Leurs cours doivent correspondre aux objectifs du ministère, d'autant que parfois ils peuvent être contrôlés par des inspecteurs régionaux chargés de l'enseignement des langues étrangères²⁷⁸. Mais, en termes de contenu, les notions *civilisationnelles* des programmes de français étant assez larges, ils peuvent choisir les documents authentiques qu'ils enseignent et raconter leurs propres expériences (2.2.1.). Par ailleurs, les lycées (dont ceux bilingues) ont une certaine autonomie dans l'organisation d'événements et la conduite de programme d'échanges et partenariats européens (2.2.2.).

2.2.1. *Quoi enseigner ? Le professeur — acteur premier de la transmission de l'imaginaire franco-européen*

On (fait) apprendre le français dans un but plus pratique, pour communiquer, pour pouvoir s'exprimer, pour pouvoir se faire comprendre et comprendre. Alors, dans le contexte de l'Union européenne, les échanges culturels, linguistiques, avec cette Union de déplacement de marchandises et de personnes — (c'est) la Liberté. PF1 p.3-4

Ce témoignage d'un professeur de français évoque deux constats que nous avons observés lors de nos entretiens. Tout d'abord, les professeurs de français utilisent l'approche communicative et ont une vision très pragmatique de la langue française. Il s'agit, en effet, pour eux, de transmettre les connaissances de base pour pouvoir « communiquer et s'exprimer ». Et, ensuite cette demande de communication et d'expression se comprend dans une dimension européenne, où les échanges sont facilités, voire promus grâce à la liberté de déplacement entre les pays membres. Pour les professeurs de français que nous avons entretenus, leurs cours doivent permettre à l'apprenant de « parler » en français avec des francophones, surtout européens (PF1 p.3-4 ; PF3 p.9 ; PF5 [*en aparté*]). Aussi, quelques-uns pour enseigner le français utilisent aussi d'autres langues — notamment l'anglais, l'italien ou encore l'espagnol. PF1 nous confiait, en effet, que « moi j'ai appris pas mal de choses en espagnol [...] et je leur demande puisque c'est leur 2^e langue. Et je leur demande, comment ça se dit en italien ? Comment ça se dit en allemand ? » (p.12). En d'autres termes, en utilisant d'autres langues que le bulgare pour apprendre le français, et en associant différentes langues à une notion, les professeurs participent directement du plurilinguisme et de cette disponibilité des langues dans le répertoire des apprenants. Ils concrétisent ainsi par leurs enseignements les directives européennes pour favoriser l'individu européen plurilingue²⁷⁹.

Enfin, dans cette directive plus européenne, certains professeurs partageant leurs expériences. Et, dépendamment de leur âge, beaucoup ont déjà effectué de nombreux séjours en Europe. Pour les plus jeunes professeurs, ces derniers sont mobiles et souvent durant leurs années universitaires, ils ont effectué des Erasmus — surtout en Europe francophone dans leur cas. Aussi, au travers des leçons de français, ils expliquent et transmettent ce qu'ils ont vécu lors de leurs voyages²⁸⁰. Cependant, sur l'ensemble des pays francophones européens (Belgique, France, Suisse, Luxembourg, Monaco), la plupart restent inaccessibles pour les professeurs en raison du coût élevé de la vie et du tourisme dans ces derniers (Suisse, Luxembourg, Monaco) (IFB2 [*en aparté*])²⁸¹.

D'autant que, les professeurs bulgares de français restent très francophiles. Comme nous le témoigne PFB3,

tu sais quand je suis, par exemple, avec des amis et quand on parle un peu de politique [...] et quand ils veulent dire quelque chose contre le président Macron,

ils me disent : “excuse-moi, tu ne vas pas te vexer [...]”. Mais après, nous (les professeurs de français — ses collègues de travail) prenons la défense de la France. Comme un Français en somme.

Et, leur francophilie, souvent résultat de leur histoire personnelle, de la tradition familiale francophone qu’ils ont héritée (PFB3 ; PF2 ; PF3) ou synonyme de leur amour pour la langue française, la littérature française et les musiques françaises (PF1 p.1 ; PF5 p.1 ; PF6 p.1) les poussent aussi à privilégier parfois des documents authentiques français. Citons, par exemple, l’utilisation de l’affiche de Notre-de-Dame de Paris par PF6 (p.6).

Enfin, et c’est un point essentiel de notre argumentaire, malgré cette francophilie et cette « promotion » de la culture française à travers l’enseignement de la langue, les professeurs n’arrivent plus nécessairement à transmettre et emprendre l’ensemble des apprenants de leur francophilie²⁸². Effectivement, le rapport des apprenants à l’apprentissage de la langue a changé (PFB9). Ces derniers ne vont plus nécessairement s’intéresser aux aspects culturels, littéraires et civilisationnels associés à la langue (PF2 p.3), pour se pencher sur des perspectives plus utilitaires²⁸³. Certains vont ainsi apprendre le français afin d’étendre leur répertoire linguistique et pouvoir se distinguer professionnellement grâce à l’utilisation de plusieurs langues²⁸⁴ (PFB3 ; PF1 p.10 ; PF2 p.5 ; PF5 p.10).

Ces motivations pragmatiques des élèves obligent les enseignants de français à adapter aussi leurs cours afin de garder de l’attractivité et de l’attention. Essentiellement en 11^e et 12^e années, les professeurs expliquent donc le système universitaire français, son organisation et son fonctionnement, ainsi que parfois, de concours avec l’Institut français de Bulgarie, les possibilités offertes pour les étudiants bulgares francophones qui voudraient étudier en France²⁸⁵. En ce sens, les enseignants soutiennent des représentations du français alimentant un esprit francoçais, un imaginaire francoçais pour les jeunes membres de la communauté bulgare francophone.

2.2.2. Entre échanges linguistiques, activités francophones et séjours de découverte : des activités et rencontres francophones pour l’Europe et l’histoire de la francophonie bulgare

Quand la Bulgarie s’est ouverte à la chute du mur, les pays occidentaux avaient enthousiasme à découvrir cette « autre » partie de l’Europe. De l’autre côté, les Bulgares (notamment francophones) vivaient aussi un moment d’euphorie souhaitant ainsi être « enfin réunis » avec cette « autre » Europe (Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994, 94-1:15). Dans cette effervescente curiosité et redécouverte, de nombreux projets d’échanges entre lycée européen de « l’Est » et de « l’Ouest » ont émergée (PF3 p.4-5). Financé, tout d’abord « par des mécènes privés, des fondations, des associations

du Danemark, de la Hollande, des pays les plus riches » (*Ibid.* p.5) un projet paneuropéen a vu le jour incluant le Lycée bilingue francophone de Sofia (Lamartine) et des participants de la Hollande, de l'Allemagne, de Belgique, du Danemark, de la Grèce, de la Hongrie, de la Pologne et de la Russie (*Ibid.* p.5). Ces premiers échanges entre Européens et francophones ont permis aux élèves francophones du Lycée Lamartine de partir dans plusieurs de ces pays et de recevoir des élèves de ces pays. Aussi, ces premières rencontres lycéennes souhaitaient ainsi favoriser le dialogue entre francophones européens et développer un certain sentiment d'appartenance en commun, *a fortiori*, à l'Europe (PF3 [*en aparté*])²⁸⁶.

Dans cette dimension européenne des représentations, le lycée Lamartine de Sofia a également participé à plusieurs projets culturels extrascolaires européens²⁸⁷. Chaque année, le lycée organise des activités avec les élèves francophones autour de la Journée européenne des langues (9-a френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ 2023b) afin de favoriser l'apprentissage des langues et la promotion des cultures européennes. En 2006, a été organisé avec nombreux lycées francophones européens (Grèce, Lituanie, Italie, République tchèque, France, Slovaquie), et le concours du programme Europe, Éducation, École une vidéoconférence francophone sur « connaissez-vous l'Union européenne » (Europe Éducation École 2006). Cet exemple, parmi tant d'autres²⁸⁸, favorise la réimagination des représentations de la langue française sous le prisme européen. La langue est ainsi présentée comme permettant d'échanger entre Européens.

Si plusieurs acteurs jouent sur cette dimension, d'autres événements alimentent le maintien des représentations franco-françaises de la langue. Chaque lycée bilingue en Bulgarie a une tradition de commémoration de son patronyme. Si tous les lycées bilingues francophones en Bulgarie ne portent pas de nom rattaché à une personnalité française nécessairement, c'est pourtant le cas pour les Lycées, d'Antoine de Saint Exupéry, de Plovdiv, d'Alphonse de Lamartine à Sofia, de Joliot-Curie à Sofia, et celui de Varna, de Romain Rolland à Stara Zagora. En fait, en commémorant le patronyme bien souvent, les professeurs évoquent les rapports entre ces Français et la Bulgarie. Par exemple, lors de notre terrain, nous avons été invités à commémorer avec le lycée Alphonse de Lamartine à Sofia le patronyme du lycée. Aussi, une sortie était organisée, et s'arrêtant sur chaque lieu où il fit escale²⁸⁹, les professeurs ensuite racontaient à leurs élèves l'histoire des liens qui a uni la Bulgarie et Lamartine avant de développer l'histoire de la langue française et de la présence française en Bulgarie. En organisant ce type de commémoration, les professeurs de français ici alimentent l'imaginaire communautaire de représentations sociolinguistiques davantage françaises qu'européennes, tout en participant à transmettre l'histoire de la francophonie locale.

2.3. Un environnement et une histoire des Bulgares francophones : le français une langue de et vers l'Europe et le maintien de la tradition francophile

L'État bulgare et ses francophonistes, l'école et ses professeurs bulgares de français – francophonistes ne sont pas les seuls à jouer sur les représentations sociolinguistiques du français et de la francophonie bulgare et *in fine* sur l'imaginaire de la communauté. En effet, plusieurs faits, en Bulgarie, sont à l'origine de la modification des représentations pour éclater les représentations franco-françaises de la langue française (2.3.1.). Malgré tout, des traditions familiales francophones subsistent et la France reste très marquée et présente dans l'imaginaire (2.3.2.).

2.3.1. Des événements francophones européens en Bulgarie

En adhérant à l'Union européenne, l'État bulgare s'est doté, au sein de ses institutions, d'une représentante de la Commission européenne bulgare. Aussi, d'abord depuis 2001 sous l'impulsion des Instituts culturels européens présents en Bulgarie, puis en 2007 sous la directive de cette représentante, est organisée en Bulgarie, la Journée européenne des Langues. Cette journée, créer par le Conseil de l'Europe a pour objectifs de

célebrer la diversité linguistique du continent, le plurilinguisme des citoyens [...];
motiver les citoyens européens à développer le plurilinguisme (Conseil de l'Europe 2002)

Lors de cette journée sont placés divers stands des instituts culturels européens présents en Bulgarie où participent également des associations, notamment francophones (l'APFB). Aussi, pendant cette journée, il ne s'agit pas de voir les langues en concurrence, mais plutôt de les penser ensemble. Ainsi, la langue française ne saurait être la seule langue apprise, les apprenants devraient aussi connaître deux autres langues européennes. C'est ainsi que le Conseil de l'Europe souhaiterait faire naître un citoyen européen plurilingue²⁹⁰. De jeunes Bulgares francophones participent à cette manifestation, notamment parce que l'APFB et leurs professeurs les y invitent ou l'organisent dans leurs lycées respectifs (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2023c). La Journée des langues vient ainsi continuer la diffusion des représentations de la langue française comme étant une langue dans un ensemble de langues européennes à apprendre²⁹¹ (Krasteva 2007b, 148).

2.3.2. Une francophilie traditionnelle invoquée par un environnement franco-français

Dans une autre dimension, la langue française pour certains Bulgares francophones reste encore rattachée à la France et à leur francophilie. Ces derniers sont souvent issus de familles traditionnellement francophones qui entretiennent cette volonté de préservation de la

tradition, tel que nous le témoignait PF5. Et les jeunes bulgares issus de ces familles suivent souvent le schéma familial, en allant dans un lycée bilingue francophone reconnu nationalement (souvent le lycée Lamartine de Sofia), pour ensuite faire leurs études en France à Montpellier particulièrement où il semblerait avoir une longue tradition de bulgare qui allait à l'Université de Montpellier (IFB3 p.6-7).

Par ailleurs, de nombreux Bulgares francophones pendant et après le communisme sont partis en France et l'histoire de la communauté bulgare francophone est intimement reliée avec la France et certaines de ses personnalités. Aussi, PF4 nous expliquait que beaucoup d'apprenants de français percevaient la langue française comme « une langue d'intellectuels [...] de liens intellectuels avec la France depuis des siècles » (p.12-13). Il évoque, par exemple, les noms de Lamartine, de François Mitterrand pour les Français. Et selon lui, ces noms résonnent encore dans l'imaginaire des Bulgares francophones²⁹².

2.4. Conclusion partielle

En définitive, la présente section nuance la précédente et propose plusieurs conclusions. En effet, les représentations de la langue française en Bulgarie et particulièrement au sein de la communauté bulgare francophone ont été repensées afin de correspondre à la visée d'un individu : Européen plurilingue. Cet ancrage se constate par l'action de francophonistes, notamment sur les programmes de français et les manuels scolaires bulgares de FLE. Le plurilinguisme est également prôné grâce à la perte de valeur identitaire du français, qui est désormais enseigné comme langue de communication entre Européens, parmi un panel d'autres langues européennes. Cependant, l'utilisation des manuels scolaires français de FLE encourage moins cette tendance où ces derniers marquent davantage un rapport singulier à la France. La francophilie des professeurs nuance par ailleurs cette européanisation de l'imaginaire bulgare francophone. D'autant que leur francophilie est soutenue tant par des conjonctures économiques que des conjonctures historiques entretenues – ce sont des facteurs structurels. Enfin, l'environnement dans lequel gravite les Bulgares francophones les pousserait tant à être français (marché économique européen), qu'européen (échanges linguistiques par exemple), tout en conservant pour certains un attachement et un lien avec la France.

3. Une communauté de pratique tournée vers la modernité et l'Europe et ancrée dans ses traditions

Au lendemain de 1989, dans cette euphorie caractéristique de l'ouverture et du retour bulgare à l'Europe, la langue française et plus largement la francophonie bulgare ont été l'objet d'initiative d'acteurs bulgares engagés dans la société civile souvent concurremment ou conjointement avec diverses institutions présentes en Bulgarie. Ainsi, après des coopérations

internationales et les directives ministérielles, au tour des associations de repenser la langue française en Bulgarie. Partie prenante du groupe d'aspiration, l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie a refondé la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie pour ainsi faire advenir le projet européen (3.1.). Aidée aussi par des acteurs divers, l'Association a également été amenée à repenser la francophonie bulgare au travers des différents réseaux de pratique de l'enseignement des langues étrangères et plus spécifiquement du français (3.2.). Ces membres, selon les témoignages, restent malgré tout ancrés dans la tradition francophile bulgare (3.3.).

3.1. Repenser et refonder la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie pour l'Europe : un projet novateur européen aux convergences des aspirations francophones

Après les changements, sous l'impulsion de francophonistes de l'Institut français de Bulgarie, de l'Université de Sofia et du ministère de l'Éducation bulgare, est créé, en 1992, l'Association des professeurs de et en langue française de Bulgarie. Ces derniers acteurs souhaitaient ainsi rassembler, faire adhérer et fédérer l'ensemble des professeurs de et en français de Bulgarie autour d'une communauté (PFB7).

Dès ses débuts, l'Association avait cette aspiration à l'Europe, cette volonté de s'ouvrir à l'Europe culturelle par la langue française (PFB7 p.5 ; PFB3 [*en aparté*]). Outre cette ambition, les fondateurs de l'Association se fixaient aussi pour objectif, « l'évolution de l'enseignement du français, parce qu'avant, c'était très strict » (PFB7 p.5) « en vue de faire connaître à la communauté des professeurs (de français) en Bulgarie les derniers progrès de la théorie et de la pratique dans ce domaine »²⁹³. *In fine*, l'APFB entendait, et entend encore actuellement, jouer un rôle dans la promotion du plurilinguisme où elle défend « devant les organes et institutions compétents l'application d'une politique équilibrée d'apprentissage des langues en conformité avec la spécificité nationale (et) les tendances européennes » (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2003).

De ces objectifs et aspirations²⁹⁴, l'APFB participe alors de la réinterprétation de l'imaginaire de la communauté bulgare francophone en le centrant davantage sur l'Europe en général pour qu'en définitive, la communauté se pense comme « Nous, Européens plurilingues ». Mais, malgré cette tendance européiste, plusieurs membres de l'association et les structures qui entourent la pratique de l'enseignement viennent à la balancer²⁹⁵. La présente section s'attache alors à découvrir ce processus de redéfinition et de renégociation de la pratique du FLE en Bulgarie et par extension des représentations de la langue française et de la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone.

3.1.1. *La négociation de la pratique et des représentations pour un français des Européens, des Européens plurilingues : des colloques internationaux aux revues associatives en passant par des stages pédagogiques*

Pour innover sur sa pratique et ainsi être aux faits des derniers progrès en matière de didactique du FLE, en d'autres termes pour intégrer les critères européens de l'enseignement, dont le CECRL, l'APFB organise depuis 1993 un colloque annuel. Celui-ci, thématiquement différent chaque année, accueille un grand nombre de professeurs de français bulgare (pour les plus récents, mis en ligne, voir : Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2015; 2018b; 2019; 2023a). Organisé sur deux jours dans une ville en Bulgarie²⁹⁶, il reçoit des personnalités publiques du ministère de l'Éducation bulgare, de la Présidence, et des Maisons d'édition – Klett, Prosveta et Colibri, diplomatiques de l'Ambassade de France en Bulgarie, de l'Ambassade de Suisse, et international, du CREFECO. En somme, c'est presque l'ensemble des membres du paysage de pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie qui sont présents lors de ces colloques. Mais, au-delà d'être un lieu de rencontre entre francophones, le colloque est aussi un lieu d'apprentissage. En effet, plusieurs didacticiens européens, experts de la langue française interviennent sur leurs sujets respectifs et transmettent alors aux professeurs de français, plusieurs méthodes, outils d'enseignement. De facto, ils souhaitent ainsi renégocier en partie la pratique des professeurs de français. Sans rentrer dans les détails de chacune des activités proposées par les didacticiens, PFB3 nous affirmaient qu'en général, les activités sont, depuis quelques années, orientées sur l'intégration des outils numériques et les nouvelles pratiques pédagogiques en matière de FLE (PFB3 [*en aparté*]; PF4 [*en aparté*]). Ces dernières suivent l'approche communicative du CECRL et alimentant la vision de la langue française, comme langage outil. En participant de cette orientation, les colloques viennent alors indirectement rejoindre les objectifs du Conseil de l'Europe de favoriser un « nouveau rapport aux langues »²⁹⁷.

À l'instar des colloques annuels de l'APFB, et en coopération étroite avec l'Institut français de Bulgarie, l'Association des professeurs de français a également mis en place depuis 2022, les « Assises de la langue française en Bulgarie » (Institut Français de Bulgarie 2022d). Pour la première fois organisés dans le cadre de la Présidence française de l'Union européenne et de ses priorités en matière éducative²⁹⁸, puis réitérés en 2023 (Institut Français de Bulgarie 2023e), ces forums de deux jours ont les mêmes ambitions et aspirations que l'ensemble des colloques de l'APFB : repenser le français et son enseignement dans un cadre européen en Bulgarie – en témoigne le titre des premières assises « Les enjeux de la diversité linguistique en Europe à l'heure du numérique et la place du français en Bulgarie » (Institut Français de Bulgarie 2022d). Lors de ces « Assises », professeurs bulgares de français sont conviés à assister et participer à des activités pédagogiques portant sur divers thèmes. Par exemple, en

2023, en adéquation avec les priorités du « Conseil de l'Europe (et de la) Commission européenne » » (Institut Français de Bulgarie 2023e), les enseignants étaient invités à réfléchir sur « l'éducation aux médias, à l'information et à la citoyenneté.

Ces colloques, plutôt les activités pédagogiques qui y sont présentées, peuvent se penser en tant qu'objet frontière « immatériel »²⁹⁹. C'est par elles que la pratique va ensuite se renégocier l'adaptant alors aux traditions d'enseignement bulgares (PFB7) tout en souhaitant respecter les progrès qui redéfinissent la didactique du FLE en général, progrès orientés sur le CECRL (PF4 [*en aparté*]). Un point qu'il convient tout de même de noter est que malheureusement, nous n'avons pas davantage de données sur la renégociation de la pratique de l'enseignement par les professeurs de français dans le cadre de l'Association ou à titre individuel – spécifiquement résultant des colloques annuels et des « Assises du français ». Bien entendu, après les entrevues de plusieurs professeurs, plusieurs nous expliquaient qu'ils utilisaient l'approche pédagogique communicative, mais d'aucuns n'a mentionné plus en détail ces activités associatives susmentionnées.

3.1.2. Innover et européaniser la pratique de l'enseignement : une formation initiale et continue repensée pour l'Europe

L'Association, du moins ses fondateurs, n'ont pas été les seules à innover et souhaiter « européaniser », la pratique de l'enseignement de la langue française au sein même de l'association. En effet, les universitaires francophones du Département d'Études romanes, souvent membres de l'Association ont également rejoint cette aspiration. Il s'agissait ainsi, pour eux, de rénover la formation initiale et continue des professeurs afin de les familiariser avec les méthodes d'enseignement européennes et des contenus nouveaux, nettoyés de toute idéologie communiste.

Pour ce faire, les professeurs universitaires ont eu recours à des changements de cours, mais également à des programmes et des partenariats avec des pays et universités européennes. Nous avons déjà évoqué les lecteurs français à l'Université – courtiers, ainsi que les formations continues organisées par l'Institut français de Bulgarie (voir 1.3.1 ; IFB1 p.5, 11 ; PF4 p.8). Nous n'y revenons pas dessus. Mais, la France n'était pas la seule contributrice. En effet, en rejoignant l'OIF, la Bulgarie a pu bénéficier de l'arrivée de plusieurs institutions – notamment l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Cette dernière a ainsi financé l'arrivée de stagiaires-lecteurs de FLE, belges et français, de concert avec les gouvernements respectifs. Ils étaient placés dans des programmes universitaires francophones afin d'y renforcer « la dimension francophone » de ces derniers (PFB10 p.6). Les tout premiers lecteurs envoyés étaient belges dans les années 1990. Installés au Département d'Études romanes, ils enseignaient certains cours aux futurs professeurs de français et organisaient des activités

culturelles sur la Belgique et participaient au festival du cinéma belge francophone (UF3 p.1). En fait, au-delà d'apporter leurs enseignants « occidentaux » à la chute du mur, ils faisaient découvrir et transmettaient aux enseignants de français en devenir des traits culturels belges. Dans ce sens, les étudiants futurs professeurs pourraient alors les transmettre à leurs élèves à leur tour³⁰⁰. Ces courtiers belges sont ainsi venus modifier les représentations de la langue française au travers de sa transmission, menant *in fine* à une réinterprétation de l'imaginaire communautaire bulgare francophone.

Au-delà de la formation initiale, les professeurs ont également eu l'opportunité de suivre des formations continues en Suisse et en Belgique. Proposés par les pays et universités hôtes (respectivement Université de Genève et Université de Louvain-La-Neuve), financés par la Commission européenne, et en partenariat avec l'APFB et l'Université de Sofia, lors de ces stages les professeurs ont pu se former sur de nouveau sur les méthodes d'enseignement du FLE en adéquation avec le CECRL. Les premiers stages ont été proposés en Suisse en 2003 (à Neuchâtel et Genève) (PF1 p.5 ; PF6 p.4 ; PFB3 p.3, 8). Et à l'instar des stages en France, ces séjours formateurs n'ont pas seulement servi à la redéfinition de la pratique, mais ils ont aussi permis aux professeurs de s'immerger dans la culture d'accueil. Ainsi, PF1 nous expliquait qu'après avoir découvert la Suisse et notamment conforté ses stéréotypes sur les Suisses et Genève – « le cliché que les Suisses sont ponctuelles, oui, on peut vivre à Genève sans avoir de montre, partout, il y avait des horloges tout le temps. » (P.5) – il pouvait faire découvrir et utiliser des éléments de la culture francophone suisse pour ses enseignements en classe. Les formations viennent ainsi modifier directement les représentations de la langue française de la communauté bulgare francophone en réimaginant les représentations des transmetteurs de ces dernières – les professeurs de français. Cette réimagination s'opère ainsi pour penser le français dans ce cadre de dialogue entre cultures francophones européennes – France, Belgique, Suisse dans ce cas-ci.

En définitive, c'est tout un paysage de pratique, traversé par des actions associatives communes et institutionnelles qui est venu renégocier la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie et par extension les représentations de la langue française et l'imaginaire de la communauté bulgare francophone.

3.2. Les réseaux de pratique en action vers des transferts culturels pour une pratique et des représentations de l'Occident à l'Orient

Les réseaux de pratique de cette communauté de pratique qu'est l'association des professeurs de français de Bulgarie sont également moteurs pour des transferts de pratique et de contenus d'enseignement. Effectivement, comme nous l'avons évoqué précédemment (2),

l'APFB fait partie de plusieurs réseaux de pratique en interagissant notamment avec les assistants de langue ainsi que les professeurs de français de l'Institut français de Bulgarie.

Sans généraliser l'ensemble de nos résultats, il semblerait que les professeurs bulgares de français soient enthousiastes à « l'idée d'avoir un locuteur natif, car c'est quelque chose d'attrayant » (PF4 p.9). En fait, depuis le début des années 1980, puis continuer à la chute du mur, des assistants de langue française, Français, sont envoyés par la France³⁰¹, au sein du système éducatif bulgare. Ces derniers, nouveaux praticiens de l'enseignement du FLE (que l'on peut cadrer en tant que communauté de pratique³⁰²) apportent leur vision, leur approche pédagogique qu'ils ont reçues en France, en Bulgarie. Lors de leur arrivée dans le système éducatif bulgare, ils sont suivis par des professeurs bulgares de français. Ces assistants s'adaptent progressivement aux pratiques de l'enseignement du FLE en Bulgarie³⁰³. Pour ce faire, ils échangent très souvent avec leurs collègues bulgares. Cet échange — cette interaction à la frontière -, en fait, s'effectue dans les deux sens. Effectivement, les professeurs bulgares de français questionnent souvent les assistants sur des aspects culturels en France (souvent) ou dans des cultures francophones européennes (parfois).

Parce qu'aujourd'hui c'est très dynamique et même les réalités changent très rapidement la langue, elle change très rapidement elle aussi. [...] Et même si on a fait un stage (de formation) il y a une dizaine, une quinzaine d'années, les choses changent. (PF6 p.6).

Ces réalités culturelles changeantes, ainsi que la volonté de connaître l'exactitude d'un terme ou de la syntaxe d'une phrase « est-ce qu'on peut dire ça, est-ce qu'on fait ça ? » (*Ibid.*) poussent alors les professeurs bulgares de français a échangé avec les assistants de langue, devenus leurs collègues. De facto, grâce aux interactions à la frontière les professeurs bulgares de français peuvent renouveler — actualiser — leurs perceptions des cultures francophones, ici européennes, qu'ils transmettent et par extension réactualiser les contenus transmis dans l'imaginaire communauté bulgare francophone. Ce phénomène d'interaction à la frontière se déroule également avec la communauté de pratique des professeurs de français de l'Institut français. Leurs interactions se réalisent souvent en marge ou pendant une formation en ligne ou en présentiel organisé par l'Institut français de Bulgarie.

3.3. Une communauté de pratique soudée et ancrée : des francophiles européens

Enfin, pour clôturer cette section, nous revenons sur la communauté de pratique et les entrevues de ses membres qui témoignent de leur vision de la francophonie bulgare. D'une part, sur les 7 professeurs interviewés appartenant à la communauté de pratique (PF1 ; PF2 ; PF3 ; PF5 ; PF6 ; PFB3 ; PFB7 ; UF3), deux témoignages évoquent qu'ils entendent « l'identité francophone en Bulgarie » comme une identité francophone européenne (PF1 ; PFB3). En effet,

PF1 « pense que le français est devenu, un des éléments du puzzle appelé Europe Unie » (p.13).

PFB3 ajoute que

“tous les francophones que je connais, j’en connais pas mal [...] toute cette communauté [...] se développe et s’enrichit. Tout le monde est à la fois, au moins un peu francophile, très européen, tout le monde qui parle le français, qui enseigne, qui a quelque chose à voir avec la France et la francophonie, se rend compte que l’Europe est peut-être ce que nous avons eu de mieux comme sa décision et comme acte politique, disons dans notre histoire moderne.” (p.10)³⁰⁴.

En d’autres termes, pour PFB3, être francophone en Bulgarie, c’est plus qu’être francophile, c’est se sentir aussi européen³⁰⁵.

D’un autre côté, les membres de la communauté de pratique semblent être aussi encore très attachés à la France et entretiennent une réelle francophilie (les 6 membres³⁰⁶). Sans ressortir l’ensemble des citations de nos entrevues, nous en soulignons qu’une seule, représentative de la mentalité dans laquelle, ils se placent :

On (professeurs bulgares de français) se félicite pour la fête nationale de la France, c’est choquant pour les gens. Mais le 14 juillet, on s’appelle entre nous, entre collègues, on s’appelle : “Allez, bonnes fêtes, comme si on était un peu français.”. Voilà si on choisit, par exemple des produits de beauté, tous les profs de français vont choisir les produits français. Voilà, ce n’est pas super visible, mais ce sont de petits trucs. (Ibid. p.11)

En d’autres termes, si les professeurs de français sont dans une association qui s’oriente vers une dimension européenne de la langue française, et qui conclut des partenariats et une coopération avec des organismes qui ont la même motivation, il semblerait que la francophilie demeure. Bien entendu, ce constat n’occulte pas ni ne déconsidère la perception européiste souhaitée par divers acteurs en Bulgarie redéfinissant alors l’imaginaire de la communauté bulgare francophone autour de l’Europe et non plus exclusivement autour de la France. La francophilie des membres de la communauté de pratique vient simplement « adoucir » cette volonté de détachement.

3.4. Conclusion partielle

En définitive, par la renégociation de la pratique de l’enseignement du français, les francophonies de l’APFB, des réseaux de pratiques afférents et du paysage pratique sont venus transformer les représentations du français pour les réimaginer autour de l’intégration à l’Europe, pour que le « Nous bulgares francophones » deviennent un « Nous Bulgares européens francophones ». Si cette dimension est souhaitée, l’ancrage francophile des membres de la communauté de pratique demeure pourtant – notant donc que la réinterprétation n’est pas totale, voire totalitaire.

4. Conclusion finale du Chapitre 2

À la lumière de nos résultats, et sans vouloir nous répéter, nous constatons donc une aspiration commune pour réinterpréter les représentations sociolinguistiques du français autour du projet européen : d'un individu européen plurilingue. Cependant plusieurs facteurs structurels, notamment les marchés linguistiques, l'historique de la présence du français en Bulgarie viennent nuancer cette tendance de réinvention. Par ailleurs, si la langue française est représentée par les francophonistes comme une langue européenne, une langue utile de communication, les nouvelles générations de Bulgares francophones embrassent cette dynamique tout en l'alimentant d'une dimension francoçaise. La langue n'est ainsi plus identitaire et seulement utile.

Mais, nous l'avons évoqué, l'aspiration des francophonistes n'est pas unidirectionnelle. En effet, ils portent également un second dessein à l'imaginaire communautaire bulgare francophone – celui de l'ouverture à la mondialisation, aux francophones, à la *francophonie solide*.

Chapitre 3 : L'internationalisation et la francophonisation de la communauté bulgare francophone

Notre seconde découverte lors de notre terrain en Bulgarie a été la motivation et l'engagement de certains Bulgares francophones à promouvoir les francophonies du monde au sein de leur francophonie locale, la francophonie bulgare. Leur objectif est ainsi de montrer que le français est parlé sur d'autres continents que l'Europe, et que grâce à cette langue : « il y (a) une certaine confiance entre les peuples francophones » (PFB3 p.12). PFB3 nous expliquait même que lors de ces voyages au Maroc en 2019, il avait échangé avec des Marocains qui, pendant la période communiste, avaient travaillé en français dans la construction avec des Bulgares francophones et que ces derniers leur avaient appris beaucoup de choses. PFB8 quant à lui, nous expliquait que lors de ces divers postes à l'étranger en Afrique francophone, il côtoyait des diplomates et politiques africains francophones qui avaient effectué leurs études en Bulgarie dans les années 1980. Et, de ces rencontres, PFB8 nourrissait alors un certain dialogue et attachement avec les autres cultures francophones, qu'il transmettait alors aux francophones bulgares lors de ses retours en Bulgarie.

Pour réaliser cette aspiration, d'« internationaliser/d'internationalisation » de la francophonie bulgare, en somme de la socialiser à la *francophonie solide* et ainsi de la faire correspondre aux messages transmis par l'Organisation internationale de la Francophonie, plusieurs acteurs bulgares, associations, institutions étrangères et étatiques y ont participé.

Dans ce présent chapitre, nous explorerons ainsi les différents mécanismes de projection de nouvelles représentations de la francophonie bulgare et celles associées à la langue française portées par ces organismes susmentionnés. Deux tendances ont pu se constater quant à la réinterprétation de l'imaginaire communautaire bulgare francophone sur la base de la *francophonie solide*. En effet, tout d'abord, les acteurs ont souhaité « internationaliser » la francophonie bulgare, c'est-à-dire l'associer ainsi que les représentations de la langue française aux autres francophonies à travers le monde. Dans ce sens, la langue française en Bulgarie n'est plus seulement une figure exclusive et tutélaire de la France, mais bien d'autres pays francophones, des francophones eux-mêmes. Cette dynamique est promue par de nombreux francophonistes en Bulgarie, seulement pour quelques raisons structurelles, elle n'est pas nécessairement et complètement intégrée. La seconde tendance est à la compréhension régionale de la francophonie bulgare (PFB10 p.6). En fait, il s'agit pour les acteurs de penser la francophonie locale bulgare dans un contexte d'abord européen (nous l'avons évoqué dans le Chapitre précédent) puis dans le contexte régional d'Europe centrale et orientale. Plus

concrètement, les représentations associées à la langue française et à la francophonie évoqueraient au sein de la communauté bulgare francophone, la possibilité d'échanger en français avec les voisins européens centre-orientaux (Roumains, Moldaves, Arméniens, Albanais, Macédoniens du Nord pour ne citer qu'eux).

Aussi, à l'instar du précédent chapitre, nous organisons celui-ci en suivant le schéma topographique des acteurs. Ainsi, avant d'aborder les institutions nationales bulgares, ses francophonistes et la structure nationale dans lesquelles la communauté interagit (2), nous revenons sur les acteurs internationaux étrangers et les accords de coopération entre la Bulgarie et un pays francophone (1). Pour clôturer ce chapitre, nous ôtons le voile du groupe d'aspiration pour nous concentrer sur l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie (APFB), qui par ces nombreuses actions réinterprète sa pratique et les représentations de la langue française dans la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone (3). Et, tout comme le précédent chapitre, notre étude ici ne consiste pas à démontrer les liens, relations et lieux de rencontres du groupe d'aspiration. Au travers de notre exploration, nous découvrirons les francophonistes et les liens qu'ils entretiennent pour faire advenir la réimagination représentationnelle et communautaire.

1. Des institutions et acteurs internationaux : parties prenantes d'une ouverture et d'une socialisation à la francophonie solide pour la communauté bulgare francophone

À la fin du communisme, la Bulgarie a fait le choix de se tourner vers l'Ouest (Jelev 2006; A. Todorov 2008). Avant de rejoindre la communauté européenne, elle s'est tournée d'abord vers d'autres organisations internationales, notamment l'Agence de coopération culturelle et technique francophone (aujourd'hui OIF). Cette dernière s'est progressivement, et en collaboration avec l'État bulgare, instituée sur le territoire pour y mettre en place diverses dynamiques francophones (1.1.). Dans cette politique d'ouverture, l'État a également signé des coopérations et réaccueilli des institutions culturelles étrangères sur son sol (1.2.).

1.1. L'Organisation internationale de la Francophonie, ses bureaux et opérateurs : dynamiques d'une intégration et d'une diffusion de la francophonie solide dans l'imaginaire communautaire francophone bulgare

En y étant d'abord observateur en 1991, puis membre en 1993, la Bulgarie va resserrer progressivement ses liens de coopération avec l'OIF et ses opérateurs. Elle accueille alors de nombreuses institutions (voir Introduction). C'est tout un réseau de nouveaux organismes

francophones dépendant directement et indirectement de l'OIF qui s'est établi en Bulgarie. *Mais pour quelle ambition ? Quel projet ?*

En fait, l'OIF et ses opérateurs proposent une vision, enjoignent un discours sur la Francophonie – ce que nous avons appelé *francophonie solide*. Seulement à la différence de l'Europe, l'organisation n'a pas pour ambition claire de créer un nouvel individu. En revanche, dans l'optique de soutenir discursivement cette *francophonie solide* – diversitaire, le Projet francophone entend favoriser « le plurilinguisme [...] (et) la complémentarité entre les langues » afin de répondre à « l'uniformisation du monde » (Renard 2002, 3-4). Il s'agit également de promouvoir la diversité culturelle au sein de l'espace francophone (Gajo 2009; Klinkenberg 2017; T. Phan 2011, 47). Et ces orientations, l'OIF les souhaite dans de nombreux secteurs, éducation, communication, culture et économie (Renard 2002, 4). Depuis le Sommet de Beyrouth en 2002, ces objectifs ont été inscrits dans un Plan d'action que doit suivre l'ensemble des opérateurs et institutions de la Francophonie (*Ibid.* p.9).

En ce qui a trait à notre région — l'Europe centrale et orientale, et plus spécifiquement à notre étude de cas, la Bulgarie — la Francophonie en avait fait l'une de ses priorités au lendemain de la chute du mur. En effet, les pays de cette région ainsi que l'organisation souhaitaient qu'ils rejoignent davantage philosophiquement, politiquement, culturellement et éducativement les modèles occidentaux. Une fois intégrés dans l'Union européenne, ces pays membres n'ont plus été la priorité de l'OIF, notamment parce que les institutions européennes favorisent les mêmes objectifs de promotion du plurilinguisme. Aussi, pendant cette période, l'OIF s'est dotée d'une nouvelle approche de coopération linguistique. Encore à l'œuvre actuellement, il s'agit, en fait, de soutenir et de répondre aux volontés des États membres en matière de formation des enseignants, « de production de ressources pour l'apprentissage et l'enseignement du français, la mise en œuvre d'activités de promotion [...] en direction de la population scolaire francophone, la promotion de la langue française et de la francophonie » (PFB1). Cette approche repose ainsi sur une réelle coopération entre les autorités étatiques nationales compétentes³⁰⁷ et l'Organisation internationale au travers de ses institutions, ici en Bulgarie et dans la région, le CREFECO. Cette collaboration s'officialise tous les 5 ans depuis 2012 par la signature d'un *Mémoire* qui va venir fixer les domaines de coopération et les besoins sollicités par les autorités nationales³⁰⁸.

Après avoir ainsi dépeint de l'aspiration de l'OIF et circonscrite de son fonctionnement dans notre étude de cas, il convient désormais de nous attarder sur ces mesures concrètes qui nous permettent d'affirmer que l'imaginaire communautaire bulgare francophone fait l'objet d'une redéfinition par cette instance. Nous procédons ainsi thématiquement en fonction des domaines d'actions visées par l'OIF et plus particulièrement celle du

CREFECO³⁰⁹. En fait, cet organisme, a contrario de l'AUF de l'antenne de Sofia, semble avoir un impact plus conséquent sur les représentations sociolinguistiques de la langue française et sociale de la francophonie. N'ayant pas les mêmes mandats, le CREFECO, lui, dépêche diverses activités pédagogiques, extrascolaires, pédagogiques en direction des enseignants de français et des apprenants de français – presque à l'ensemble des membres de la communauté bulgare francophone, tandis que l'AUF (*Sofia*) dans ses objectifs a moins d'interactions avec ces deux types de membres (PFB10 p.4). Avant de nous pencher précisément sur les événements du CREFECO (1.1.2 ; 1.1.3.), nous revenons sur deux programmes qui, eux aussi, se tournaient vers les enseignants bulgares de français – notre communauté de pratique, et les apprenants francophones (1.1.1.).

1.1.1. Des programmes novateurs pour transformer les contenus d'apprentissage et transmettre de nouvelles représentations internationalisées de la francophonie

Les deux programmes, VIFAX et la Dictée des Amériques auquel à participer les jeunes Bulgares ont eu, tous les deux, pour objectif de décentrer la langue française de la France, de favoriser les échanges entre francophones à travers le monde et ainsi de promouvoir les francophonies plurielles dans cet espace francophone³¹⁰. Nous détaillons et analysons, ici, le dispositif VIFAX.

Au début de l'ouverture bulgare au monde occidental, en 1990, a été mise en place grâce au financement de l'OIF (ACCT) et l'implication de l'École Internationale de la Francophonie, le programme VIFAX (D. Lopez 1999a; 1999b; voir aussi D. Lopez et Thot Cursus 1998). Destiné à l'apprentissage du FLE, il « propose l'utilisation de “documents authentiques” qui placent régulièrement l'apprenant face à la réalité et à la difficulté de la langue » (D. Lopez 1999b, paragr. 17). En fait, ce programme est un « outil multimédia [...] où chaque jour (des) journ(aux) télévisé(s) d'information (francophones) est enregistré sur magnétoscope » (D. Lopez 1999a, 5). Parmi les journaux enregistrés, l'on retrouve en 1996, les journaux français de France 2 et France 3, les journaux belges de la RTB, ceux québécois et canadien-francophone de la SRC, et ceux de la Suisse romande de la TSR (*Ibid.* p.8 ; voir aussi UF3 p.6). Une fois enregistré, un seul passage vidéo de 2-3 min pour chaque journal de ces chaînes francophones est choisi pour ensuite être didactisé³¹¹. Par la suite, et grâce au satellite (en 1996), ces vidéos et textes sont envoyés aux équipes participantes. La Bulgarie a été l'un des premiers à participer à ce projet grâce à l'implication de l'Université de Sofia et le ministère de l'Éducation bulgare et de deux francophonistes engagés pour la langue française en Bulgarie (PFB7 et UF3). L'équipe bulgare était constituée de professeurs de français, de l'Université de Sofia et d'un lycée partenaire – le Lycée bilingue francophone Lamartine (D. Lopez 1999a, 8).

Ces vidéos pédagogiques reçues, les professeurs de français s'en servaient ensuite en classe de FLE, tandis qu'à l'Université de Sofia, on l'utilisait pour former les nouveaux enseignants bulgares de français. VIFAX a produit, en Bulgarie, « un effet de catalyse » (*Ibid.* p.8)³¹² et une ouverture de la langue française vers les francophonies mondiales, en fait, ici, exclusivement occidentales³¹³. D'abord restreint à une Université et un Lycée bilingue en Bulgarie, un an après son lancement, en 1997, il « s'est très largement développé (avec) cinquante-trois établissements abonnés en Bulgarie » (D. Lopez 1999b, paragr. 19). Et les équipes bulgares ont tellement bien implanté et alimenté le programme que deux formateurs bulgares ont été envoyés par l'OIF dans les pays souhaitant rejoindre le projet, nommément, la Roumanie et l'Égypte (UF3 p.6, D. Lopez et Thot Cursus 1998).

Ainsi, au travers du dispositif VIFAX, les premières décentrations de la langue française se sont opérées dans les classes bulgares de français, explorant alors les diversités du français et des francophonies (UF3 p.6). Et au-delà de changer les représentations associées à la langue française et plus globalement à la compréhension de la francophonie en Bulgarie, le programme a également changé la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie. En effet, en proposant de nouveaux contenus didactiques, des fiches pédagogiques aux enseignants de français déjà établis et aux futurs enseignants, ces derniers adaptent, négocient leur pratique ainsi que leurs connaissances culturelles des réalités francophones des « documents authentiques » étudiés³¹⁴.

Si ces deux programmes sont désormais terminés, l'OIF, au travers du CREFECO, soutient et organise également d'autres actions à destination de la communauté bulgare francophone, notamment au travers des transmetteurs de son imaginaire — essentiellement les professeurs (1.1.2.) — ainsi que plus directement auprès des apprenants bulgares de français (1.1.3.).

1.1.2. Renégocier la pratique des transmetteurs — des formations nouvelles pour des représentations du français repensées et internationalisées

Comme nous l'avons évoqué, le CREFECO et l'OIF plus généralement, répondent aux besoins et volontés des États membres — pour nous, de la région d'Europe centrale et orientale. Le Centre (CREFECO) peut ainsi proposer des formations pour les professeurs, mais qui doivent d'abord être approuvées par l'État. Cet aval de l'État est souvent déjà disposé dans le *Mémoire* signé, bien que certains projets nécessitent tout de même des demandes législatives particulières (PFB8 p.9)³¹⁵. Les États membres sont la partie prenante essentielle dans cette collaboration. Par ailleurs, le Centre n'agit pas en îlot. En effet, un administrateur nous confiait qu'il a

toujours travaillé en excellente synergie avec tous les secteurs de la francophonie (en Bulgarie et de la région), c'est à dire [...] (qu'il) associai(t) l'AUF (qu'il) associai(t) l'Institut français de Bulgarie [...] (et) l'ESFAM. [...]. Quand (il) faisai(t) le Conseil d'orientation³¹⁶ (il) invitait tous les COCAC (Directeurs de chaque Institut français) de la région et dans la mesure du possible, le groupe des ambassadeurs francophones (et l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie) (PFB8 p.6)

En fait, le CREFECO ainsi que ces actions ont pris progressivement une place majeure dans l'imaginaire communautaire bulgare francophone, notamment grâce et par cette synergie des acteurs francophones. Cette synergie pour une même aspiration, le CREFECO rend alors visible le groupe d'aspiration de notre communauté aspirant à l'internationalisation de la francophonie bulgare.

Depuis la réduction de la présence française en Bulgarie et par conséquent des formations de professeurs de français, le Centre a pris le relais et a intensifié ses actions depuis 2010³¹⁷ (PFB8 p.5). En s'adressant aux transmetteurs des représentations de la langue, lui et ses administrateurs-francophonistes aspirent alors à ouvrir³¹⁸ les frontières imaginaires de la francophonie bulgare pour la faire échanger avec et participer au dessein de l'ensemble des francophonies régionales³¹⁹ et mondiales³²⁰.

Afin de poursuivre cette aspiration, le CREFECO a alors institué des formations à destination des professeurs de français de Bulgarie et de l'ensemble de la région d'Europe centrale et orientale (PFB1 p.4). Ces formations proposées sur place ou en ligne par le Centre accueillent des formateurs en didactique du FLE de l'ensemble de l'espace francophone. Il y a ainsi, des formateurs du Québec, d'Asie ou d'Afrique et surtout des formateurs nationaux (Bulgares) ou régionaux (Europe centrale et orientale) (PFB1 p.5 ; PFB8 p.10). En effet, le recrutement des formateurs s'effectue par un concours et le CREFECO décide ensuite ceux qu'il reçoit (PFB8 p.10)³²¹.

Dépendamment de la thématique choisie, les formations ont plusieurs objectifs – proposer 1) de nouvelles méthodes et outils pédagogiques ; 2) de nouveaux contenus culturels francophones à enseigner ou encore 3) de favoriser les échanges et le dialogue entre les professeurs de français de la région et du monde francophone. L'ensemble des visées soutiennent la restructuration de l'imaginaire communautaire bulgare francophone autour d'une découverte des francophonies, d'une internationalisation de la francophonie locale bulgare.

En effet, le premier objectif introduit souvent l'utilisation du numérique en classe – l'usage de TV5Monde et de ces émissions sur les francophonies mondiales. Par exemple, en 2012 puis en 2013 et 2015, le CREFECO a organisé des semaines de formation (en partenariat avec l'IFB, l'Ambassade de Suisse en Bulgarie, l'Institut français de Roumanie, l'Université de Shumen [université bulgare], et la Délégation Wallonie Bruxelles) sur « l'enseignement du

français dans son contexte avec l'utilisation de TV5 Monde et de RFI pour l'élargir aux cultures francophones » (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015; voir aussi Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale 2012; 2013a). Sans prétendre à une liste exhaustive, d'autres exemples sont également significatifs. En 2015 et en 2021, par exemple, le Centre, grâce aux financements du ministère des Affaires étrangères bulgares, a créé et mis à disposition des « kits pédagogiques : F/francophonie » pour les enseignants. Ces kits — rejoignant également le second objectif de présentation de nouveaux contenus culturels francophones — proposent des « ressources pédagogiques adaptées pour un public adolescent » afin de lui faire découvrir « la diversité des cultures et variétés du français » (Samson et Zornitsa 2021). Ces kits ont été présentés lors de formations adaptées dans l'intention d'assister les enseignants de français à les utiliser dans leurs classes³²².

Dans cette logique et plus récemment, en 2023, l'OIF a organisé la formation de professeurs bulgares de français au Sénégal (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2023b). Cette formation a permis aux participants d'appréhender l'enseignement « de la littérature francophone d'Afrique » en classe de FLE par exemple (*Ibid.*). Le CREFECO dépêche ainsi les professeurs bulgares de français de présenter la langue française à leurs classes de français en l'associant à des opportunités dans l'ensemble de l'espace francophone, à défaut d'exclusivement la France. Il réimagine ainsi les représentations du français et *in fine* l'imaginaire communautaire bulgare francophone, et ce, dès sa transmission.

Enfin, le CREFECO organise aussi des actions afin de favoriser l'échange de pratique et la connaissance mutuelle entre les enseignants de français de pays de l'espace francophone mondial, ainsi que régional. Ces dernières, au-delà de favoriser la discussion autour de la pratique des enseignants bulgares de français et même sa renégociation, entraînent aussi un partage de savoirs d'éléments culturels des francophonies des pays de provenance des participants³²³. Par exemple, en 2016, le CREFECO a organisé une formation pour les « Jeunes Enseignants débutants en Action » où des « collègues enseignants de pays étrangers, dont la France, la Suisse, l'île de la Réunion (France), de la Tunisie, du Sénégal, du Canada et du Québec » (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale et Yotova 2016) ont eu la possibilité d'échanger et de comparer leurs pratiques et modèles d'enseignements ainsi que leurs contenus d'enseignements (*Ibid.*)³²⁴.

Un autre et dernier exemple, le CREFECO en partenariat avec *ProFutur – Pour l'avenir du FLE* organise depuis 2021, un Forum régional pour les jeunes enseignants de français de la région couverte par le CREFECO (Arménie, Albanie, Bulgarie, Géorgie, Macédoine du Nord, Moldova, Roumanie et Serbie) (PFB1). Ces Forums annuels accueillent

de jeunes professeurs de français de la région (environ 30 par édition) ainsi que des personnalités engagées dans la francophonie internationale et bulgare : en 2023 par exemple, *Rennie Yotova (Déléguée de l'OIF à l'enseignement du français dans le monde)*, *Zakia El Midaoui, ambassadrice du Royaume du Maroc et présidente du GAF Bulgarie (Groupe des Ambassadeurs Francophones de la Bulgarie)*, *Vyara Lyubenova, présidente de l'APFB*. Des intervenants francophones experts dans différents domaines assurent aussi des ateliers.³²⁵

L'ensemble des ateliers et activités de ces forums, répartis sur une semaine, ont deux objectifs principaux : mettre en œuvre des projets francophones entre enseignants de français de la région autour de contenus culturels francophones diversifiés qu'ils pourront ensuite réutiliser en classe ou avec leurs apprenants de français au sein de leur lycée. L'autre objectif est d'enjoindre les enseignants de la région d'échanger sur leur pratique et de découvrir leurs francophonies respectives dans l'intention ensuite de les transmettre dans les classes de FLE. Pour notre cas, et comme nous le témoignaient PFB3 et PF5, ces forums favorisent ainsi la transmission de nouveaux aspects francophones, plus régionaux, dans la compréhension de la francophonie en Bulgarie (*en aparté*).

Ainsi, grâce à ces forums et formations, le CREFECO touche directement les transmetteurs des représentations sociolinguistiques de la langue française — les professeurs bulgares de français — et leur propose, même les accompagne, dans la réimagination de ces dernières afin de les faire correspondre à cette *francophonie solide*. Il ouvre, en fait, les frontières de l'imaginaire bulgare francophone en décentrant la langue française et la francophonie de la France pour l'associer d'abord aux aspects francophones et aux cultures de la région d'Europe centrale et orientale et plus largement de l'ensemble de l'espace francophone (Belgique, Suisse, Canada, Sénégal, etc.). Le Centre ne dirige pas seulement ces actions sur les professeurs de français, les apprenants de français de la région sont également l'une de ces cibles.

1.1.3. Organiser des événements pour les jeunes bulgares francophones : ouvrir les frontières de l'imaginaire

Effectivement, comme nous le témoignaient PFB1 et PFB8, le Centre travaille de concert avec certains lycées bilingues francophones et plus largement s'implique auprès du jeune public francophone lui proposant diverses activités (PFB1 p.4-5 ; PFB8 p.6-7). À l'instar de ses actions auprès des professeurs, le CREFECO aspire à transformer les représentations de la langue française auprès des jeunes bulgares francophones pour leur faire découvrir les cultures francophones et les francophones eux-mêmes d'Europe centrale et orientale et plus largement celle de l'espace francophone planétaire. Dans cette sous-section, nous n'allons bien entendu pas mentionner l'ensemble des événements organisés par le Centre, et choisissons d'en

analyser quelques-uns de deux ordres différents : des actions d'échanges avec des lycées francophones et des activités éparses à régionales et internationales, à destination de l'ensemble des jeunes (bulgares³²⁶) francophones.

Des échanges entre lycées francophones – nouvelles dynamiques et découvertes des francophonies

Tout d'abord, le CREFECO depuis 2021 et le développement de l'offre numérique établissent des échanges virtuels entre lycées francophones du monde. Il entend ; en effet, « organiser des échanges au sein de l'espace francophone qu'ils soient Nord-Sud ou Sud-Sud [...] qui ne passe pas forcément, par la case France ou la case Belgique, par la case Europe occidentale. » (PFB1 p.7). Par exemple, en 2021, « des élèves du Lycée Lamartine étaient (en virtuel) avec des classes du Vietnam, de la Moldova et du Laos » (PFB1 p.4). En fait, ces classes virtuelles doivent favoriser les échanges entre francophones notamment extraeuropéens et faire découvrir aux jeunes bulgares francophones « une autre francophonie » (*Ibid.*). Le numérique facilite ces échanges et le critère extraeuropéen est d'autant plus appuyé, car,

aujourd'hui, les élèves (Bulgares francophones) sont mobiles (avec l'Union européenne et) [...] disons qu'ils ont plus de facilité à aller en France [...], découvrir l'Europe occidentale, ce n'est plus aussi sexy qu'il y a 20 ans ou 30 ans. En revanche, organiser un échange avec une classe en Afrique ou en Asie, là, ça apporte un peu de nouveauté (PFB1 p.5).

En d'autres termes, par les échanges francophones entre classes de français de l'espace francophone, le CREFECO propose une autre vision et alors d'autres représentations de la langue française qui n'est plus seulement cantonner et réserver à des possibilités d'échanges avec la France.

Des activités, forums, concours et chasses au trésor francophones comme outils de concrétisation de l'aspiration des francophonistes

Ensuite, le Centre, grâce à l'engagement de ses administrateurs-francophonistes, propose aussi des événements francophones sporadiques, des activités organisées pour la Journée et le Mois de la Francophonie ou encore des séjours et concours ouverts à l'ensemble du public francophone présent en Bulgarie, dont notamment les membres de la communauté bulgare francophone. En organisant de tels événements, les administrateurs ont ainsi la volonté d'internationaliser³²⁷, de régionaliser³²⁸ puis d'historiciser³²⁹ la francophonie bulgare, du moins dans sa définition et dans sa compréhension.

Ainsi, en 2013, le Centre a programmé à la Librairie Greenwich à Sofia, une série de café littéraire avec la lecture d'ouvrages d'auteurs francophones dont notamment Blaise Cendrars, Agota Kristof, Amin Maalouf, Paul Ricœur, Albert Camus, Geneviève Damas

(Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale 2013a). Ces cafés littéraires ont également été repris en 2015, avec l'accueil de l'écrivaine algérienne Samira Negrouche et la tenue d'une soirée littérature/théâtre rendant hommage à deux autrices francophones d'Europe centrale et orientale, Théodora Burgudzhieva et Agota Kristof³³⁰ (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale 2015)³³¹. Des dictées d'auteurs francophones, des expositions culturelles d'artistes venant de pays francophones, ou encore des conférences et interventions à l'Université de Sofia sur « la diversité culturelle et linguistique en Afrique subsaharienne (focus Cameroun) » par deux Volontaires internationaux de l'OIF³³² sont des exemples parmi tant d'autres³³³.

Par ailleurs, dans une dimension davantage *régionalisante* pour transformer l'imaginaire bulgare francophone, le Centre, en partenariat avec le ministère des Affaires étrangères bulgare, a organisé plusieurs rencontres régionales³³⁴. Par exemple, depuis 2014, sont organisée par le CREFECO, le BRECO (Bureau régional pour l'Europe centrale et orientale de l'OIF) et les États membres de l'OIF de l'ECO, les *Olympiades internationales de la langue française* (PFB8 p.7). C'est un concours où s'affrontent les jeunes de la région. Établie chaque année dans une ville différente d'un des pays membres, les Olympiades ont pour objectifs de : 1) faire la promotion de la langue française et des valeurs de la Francophonie ; 2) de renforcer le dialogue entre les partenaires francophones (de la région) ; et 3) de développer le goût du travail en équipe dans un contexte interculturel³³⁵. En fait, et comme nous le confiait PF5, ces Olympiades sont l'occasion d'échanger avec des francophones de la région grâce à la langue et ainsi de l'appréhender dans un contexte régional tout en créant de nouvelles amitiés (PF5 p.9). Ces Olympiades internationales annuelles ont également de répercussions indirectes. En effet, parfois des participants bulgares francophones deviennent professeurs de français et par la suite « encourage(nt) (leurs élèves à) à participer à des concours, à des événements, des activités organisées par le CREFECO » (PF5 p.9). Ainsi donc, au travers de ces forums et concours régionaux, le CREFECO tente de réimaginer les représentations de la langue française en Bulgarie afin de l'ancrer davantage dans une vision régionale.

Enfin, une autre série d'événements nécessitent d'être mentionnés. Effectivement, le CREFECO, en souhaitant « ouvrir » l'imaginaire bulgare francophone, tente aussi de maintenir l'histoire et de la présence « francophone »/de la langue française en Bulgarie. En fait, les administrateurs du CREFECO, tel que le laisse entendre le témoignage PFB8, proposent une historicisation de la francophonie bulgare de la Renaissance à aujourd'hui. Et cette francophonie serait ainsi passé d'une francophonie – francophile, à une francophonie ouverte sur le monde/sur l'espace francophone. En effet, pendant quelques années a, par exemple, été menée une « chasse au trésor francophone » pour les étudiants des filières francophones

bulgares dans la ville de Sofia³³⁶ (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et orientale 2013a). Lors de cette « chasse », les participants découvraient les lieux passés et présents qui « ont par leur histoire, leur fonction, leur nom un lien avec la francophonie » bulgare et la Francophonie (*Ibid.*). Le parcours passait au travers des époques de la Renaissance bulgare jusqu'à aujourd'hui avec la construction du CREFECO notamment³³⁷.

1.2. Le développement de nouvelles relations bulgares avec ses partenaires francophones et une présence diplomatique culturelle francophone active

Comme nous l'avons d'ores et déjà constaté dans le Chapitre 2 (1), la Bulgarie en 1991 a réaccueilli sur son sol des institutions diplomatiques culturelles étrangères et des ambassades. Ces dernières, sous un régime politique ouvert à la démocratie, ont eu davantage de souplesse pour organiser des événements à destination d'un large public et se sont parfois entendues entre elles pour tenir des activités francophones. Dans ce sens, la France grâce à l'investissement de ses diplomates a proposé des actions pour les Bulgares francophones afin qu'il découvre la Francophonie et redécouvre les francophonies (1.2.1.). Enfin, depuis quelques années, avec l'implication marquée des diplomates marocains et les synergies qu'ils forment, le Maroc rejoint cette même aspiration d'internationalisation de la francophonie bulgare (1.2.2.).

1.2.1. Promouvoir le français et les francophonies mondiales : l'implication mesurée de l'Institut français de Bulgarie

De nos entrevues avec des diplomates actifs ou retirés de l'Institut français de Bulgarie, il semblerait que la promotion des francophonies et de la Francophonie, et *in fine*, de notre *francophonie solide* au sein de la communauté des Bulgares francophones, se distingue en deux temps. L'Institut et la France en général n'a apparemment pas d'organisme ni de service particulier ou une politique singulière en Bulgarie dédiée à la promotion de la *francophonie solide*. Cependant, au travers d'une coopération entre la France et le Québec sur des certifications de langue et des cours de français québécois (1.2.1.1.), l'Institut français de Bulgarie tente d'intégrer sensiblement la promotion des francophonies. Et puis, « (il) organise (des actions) sur la francophonie » (IFB1 p.7. PF2 p.9), et « essaie (alors de les) organiser [...] en commun (avec les autres ambassades francophones, même si) ça reste très modeste » (IFB1 p.7) (1.2.1.2.).

Des cours et des certifications québécoises pour les Bulgares francophones

Dans les années 1990³³⁸, la France et le Québec ont conclu un accord. Cette convention stipulait que le réseau des Instituts français, dont fait partie intégrante l'Institut français de Bulgarie, pouvait proposer des « tests de français » pour l'immigration au Québec (IFB2 p.4).

Aujourd'hui englobé dans le TEF (Test d'Évaluation de français) il est reconnu par les ministères de l'Immigration québécois et canadien. En fait, le Québec souhaitait attirer de nouveaux immigrants d'Europe centrale et orientale à la chute du mur tout en certifiant de leur niveau de français. Dans cette logique, selon IFB2, de nombreux Bulgares francophones ont passé les tests à l'Institut français de Bulgarie pour ainsi profiter des programmes d'immigration québécois et canadien. En ce sens, en proposant de nouvelles certifications de français, l'Institut a apporté de nouvelles possibilités et donc de nouvelles représentations associées à la langue française. Il est alors possible pour les Bulgares francophones de partir au Québec ou au Canada grâce à leur certification de français. Certes, il ne s'agit pas ici de promotion de l'ensemble des francophonies, ou de la *francophonie solide*, mais l'Institut en actant ainsi, à quelque peu souhaité, du moins, entamé une décentration de la langue française.

Au-delà de ces certifications, mais dans la même logique, l'IFB grâce à une entente avec le ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec³³⁹ a proposé des cours de conversation français-québécois ainsi que des cours de français sur la culture québécoise. En fait, le Québec avait cette même ambition dans les années 2005-2012 d'attirer de nouveaux arrivants d'Europe de l'Est tout en s'assurant de leurs compétences linguistiques en français. Ainsi, le Québec en 2008 a lancé un programme à destination du service des cours des Instituts français. Il s'agissait d'une formation de deux semaines à Montréal, où les directeurs des services des cours exploraient au travers de conférences et ateliers, la pédagogie d'enseignement du FLE au Québec, découvraient les attentes du ministère québécois pour « les immigrés au niveau de la langue » (IFB2 p.4). Puis, à la fin de ce séjour, les participants recevaient « du matériel [...] des romans [...] des manuels québécois, des photocopies [...] des cassettes » (IFB2 p.4) qui présentaient en fait certains traits culturels québécois. Ce programme, qui s'est renouvelé annuellement jusqu'en 2012, a accueilli ainsi un membre du service des cours de l'Institut français de Bulgarie. De retour en Bulgarie, à la suite de ce programme et dans la continuité des certifications de langue, le service des cours de l'Institut a alors proposé des cours de conversation en français-québécois ainsi que des cours sur la culture québécoise (IFB2 p.4-5). Aussi, et c'est surtout grâce à la présence de deux Québécois en Bulgarie (Pierre Serge Anoelin [d'origine haïtienne] et Patricia Couture-Gurkovska [de Gaspésie]) que l'Institut a pu pendant plusieurs années présenter ces cours spécifiques. Si aujourd'hui, ils n'existent plus, l'Institut avec le soutien du Québec aura tout de même contribué à redéfinir les représentations de la langue française en la décentrant de la France. D'autant que ces cours ont eu des répercussions indirectes.

En effet, selon IFB2, PFB9 et en corrélation avec les chiffres du ministère de l'Immigration du Québec, de nombreux Bulgares sont venus s'installer au Québec (Statistique

Canada et Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration 2019, 3). Comme nous le confiait PFB9 lors de son passage à Montréal en septembre 2023, son père – bulgare francophone était passé par les cours de l'Institut avant d'immigrer au Québec. Par la suite, ayant encore de la famille (francophone) en Bulgarie, il leur racontait ainsi la vie québécoise, les mœurs et la culture de son pays d'accueil. Son témoignage d'expérience lors de ces voyages en Bulgarie a d'autant plus d'importance que PFB9 est concepteur de manuel scolaire de FLE en Bulgarie et s'est ainsi appuyé sur les connaissances de son père et de ses voyages au Québec afin d'intégrer des documents authentiques québécois dans les manuels de FLE (2.1.2). Ces liens diasporiques bulgares ne sont pas un cas isolé, car, comme nous le témoignait PF1 par exemple, il a rendu plusieurs fois visite à sa sœur installée au Canada. Et de retour en Bulgarie, il a transmis à ses élèves apprenants de français, son expérience francophone canadienne et québécoise (PF1 p.11 ; voir aussi PF2 p.7-8 ; PF4 p.14 ; PFB7 p.9 ; UF4 p.12).

L'Institut français de Bulgarie a ainsi, grâce à sa coopération avec le Québec et l'institutionnalisation temporaire de cours de français-québécois, réinterprété, du moins ajouté de nouvelles représentations à la langue française au sein de la communauté bulgare francophone en la présentant aussi comme une langue parlée en Amérique du Nord. Plus disparates et moins conventionnalisés, l'Institut organise aussi des événements pour la promotion de la *francophonie solide* et ainsi des diverses francophonies du monde.

Des événements de francophonie annuels pour la promotion du français

En effet, selon notre recherche archivistique et quelques témoignages (IFB1, PF4), l'Institut s'inscrit annuellement dans le Mois de la Francophonie en Bulgarie, en mars, et propose alors des événements autour de ce dernier. Seulement, il semblerait qu'il n'est pas de politique exclusive relative à la promotion des francophonies et de la *francophonie solide*, et les activités se déroulent en fait sous la politique pour « la promotion du français » (Wuillaume 2011, 5) notant par ailleurs la question rhétorique que nous nous étions fait poser : « Est-ce à l'Institut français de présenter des pays différents que le sien ? Que celui qu'il représente ? » (PF4 p.6).

Tout de même, l'Institut français de Bulgarie depuis 2008, a mis en place un Rallye francophone annuel en partenariat avec les lycées bilingues francophones bulgares³⁴⁰. Présents dans les principales villes de Bulgarie et touchant chaque année plus de 650 jeunes bulgares francophones, ces Rallyes avaient pour ambition d'« offrir aux jeunes de fêter la francophonie de façon ludique et remarquée par la population » (Wuillaume 2011, 5; voir aussi Alliance française de Varna 2013; 2016). Par « francophonie », il est faut ici entendre, la promotion de la *francophonie solide* – au regard des activités effectuées lors de ces Rallyes. Par exemple, à

Varna en 2013, les jeunes Bulgares francophones répartis en équipe « nommée d’après des pays membres de l’OIF – Gabon, Cap Vert, Cambodge, Liban, Laos, Albanie, Madagascar, Burundi, Haïti, Vanuatu, Burkina Faso » (*Ibid.*) parcouraient la ville et devait s’arrêter dans certains lieux/stands aménagés où étaient présentés la « Francophonie et (les) Littérature(s) (francophones) » (*Ibid.*) ou encore « le(s) Cinéma(s) (francophones) » (*Ibid.*). Ces Rallyes ont ainsi contribué à repenser l’imaginaire bulgare francophone autour d’une langue française ouverte aux francophonies, notamment auprès des jeunes bulgares francophones³⁴¹.

D’autres événements sont aussi proposés par l’IFB, en synergie avec ses partenaires³⁴², pendant le Mois de la Francophonie en Bulgarie (Institut Français de Bulgarie 2021b; 2022a; 2022b; 2023b; 2022b; voir aussi Stoéva 2023), par exemple, en 2018 a été lancé « Le Trophée de la Francophonie », « des karaokés francophones » dans les lycées bilingues francophones bulgares, « des Marathons d’écriture des 10 mots » et des « Défis lectures » sur les littératures francophones, ou encore des projections de film francophones, dont québécois (Institut Français de Bulgarie 2023c). Ces activités suivent la logique de promotion de la Francophonie (*francophonie solide*) tout en mettant en avant le fait que la langue française soit parlée dans différents pays³⁴³.

Si l’Institut français de Bulgarie tient de tels événements lors du Mois de la Francophonie en Bulgarie dans cette relative aspiration à promouvoir la *francophonie solide*, d’autres institutions culturelles diplomatiques ont également poursuivi la même dynamique. La Belgique, notamment, agit relativement sur ce spectre (pour des précisions, voir³⁴⁴). Seulement, par souci de synthèse et considérant qu’il est n’est plus un acteur primaire (fermeture du Bureau de Wallonie-Bruxelles international à Bucarest – agissant aussi pour la Bulgarie, en 2022) dans l’environnement francophone bulgare, nous concentrons notre analyse sur l’action culturelle du Maroc.

1.2.2. Des relations francophones foisonnantes pour une amitié bulgaro-marocaine renouvelée

Depuis plusieurs années désormais (fin des années 2010³⁴⁵), la relation bilatérale Bulgarie-Maroc s’est intensifiée (El Midaoui 2020), notant alors des actions culturelles francophones plus prolifiques organisées par l’Ambassade du Maroc en Bulgarie. En fait, le « Royaume (du Maroc), en tant que hub régional, peut constituer pour la Bulgarie la porte d’entrée vers l’Afrique au moment où le Pays des Roses représente pour le Maroc une pierre angulaire pour accéder aux marchés des Balkans » (*Ibid.*). Ce partenariat souhaité gagnant-gagnant a alors engagé un renouvellement fort du dialogue bulgaro-marocain.

Aussi, l'Ambassadrice du Maroc, considérée en Bulgarie comme « l'amie de la Bulgarie » (*Ibid.*), propose depuis son entrée en fonction de nombreuses activités pour favoriser le dialogue et le rapprochement entre les deux peuples – des activités notamment francophones où se sont retrouvés de nombreux membres de la communauté bulgare francophone. Par exemple, en 2017, le Maroc a participé en tant qu'invité d'honneur à la 7^e édition du Festival international francophone « Soleil » à Sozopol. Lors de ce festival, le Maroc et d'autres pays francophones présentent « des spectacles de danses folkloriques, des expositions de photos sur l'histoire de leur pays », « des articles d'artisanats, des défilés de mode de tenue traditionnelle » ou encore « des plats gastronomiques traditionnels » (PFB6). Grâce à ce festival, le Maroc s'assure ainsi de promouvoir sa culture au travers de la langue française, et s'adressant ainsi à un public francophone, décentre en définitive les représentations de cette langue pour la présenter comme langue aussi de culture et d'échanges au et avec le Maroc. D'autres événements à destination des lycéens bulgares francophones se sont également tenus. Par exemple en 2020, l'Ambassadrice du Maroc en association avec l'APFB a organisé « un événement intitulé : *Dialogue ethnoculturel entre le Maroc et la Bulgarie à travers la langue et l'art français* » (Dvoretzka 2020). Lors de cette activité, « des élèves du lycée de langue française Alphonse de Lamartine ont travaillé sur un conte traditionnel marocain » (*Ibid.*) en français³⁴⁶. D'autant que, l'ensemble des activités organisées par l'ambassadrice du Maroc sont couvertes par la presse bulgare francophone au travers de la *Fondation* « L'Europe et le Monde » (PFB6)³⁴⁷.

Ces deux institutions diplomatiques étrangères, le Maroc et la France sont également rejoints par la Belgique et la Suisse lors du Mois de la Francophonie célébré en Bulgarie. Et ces quatre pays s'organisent autour du Groupe des Ambassadeurs francophones qui proposent parfois des événements à destination des Bulgares francophones. Ces événements reprennent le discours de la *francophonie solide* pour faire découvrir à ces jeunes générations de Bulgares francophones l'espace francophone dans sa diversité (Organisation Internationale de la Francophonie 2020a).

1.3. Conclusion partielle

En somme, et sans éviter les redondances, les divers acteurs en présence agissent tant sur la réinterprétation des représentations de la langue française et de la francophonie auprès des transmetteurs de celles-ci que directement auprès du public des jeunes bulgares francophones. L'optique est toujours de socialiser à la *francophonie solide* tout en proposant une vision *régionalisante* de la francophonie bulgare. Ces éléments de la structure d'appartenance placés, insérons-nous désormais dans le cadre : « La Bulgarie ».

2. L'État bulgare et ses politiques d'ouverture : le groupe d'aspiration agit, voyage et socialise la francophonie locale bulgare à la francophonie solide

À défaut d'être seulement réinterprété par des institutions étrangères et internationales présentes en Bulgarie, l'imaginaire de la communauté bulgare francophone est également réfléchi par l'État bulgare et ses francophonistes – pour faire du français, une langue « d'ouverture à la mondialisation » et d'ancrage vers l'espace francophone régional et international (2.1.). Au cœur du processus de transmission, les professeurs jouent aussi leur part dans la redéfinition de ces schémas sociaux (2.2.).

2.1. Des politiques engagés en francophonie : du programme scolaire de français aux aspirations des diplomates bulgares – la promotion du français pour l'ancrage d'une francophonie bulgare mondialisée et régionalisée

L'État et ses francophonistes se sont engagés sur plusieurs voies afin d'inscrire leurs aspirations pour ancrer de nouvelles représentations de la langue française et de la francophonie. À l'instar du projet européen, ils ont ainsi agi sur les programmes scolaires, et ont par ailleurs soutenu des activités francophones devenues emblématiques pour la communauté bulgare francophone (2.1.1.). Enfin, de concert avec plusieurs concepteurs bulgares de manuel scolaire de FLE, ils ont entrepris la modification des manuels bulgares de FLE avec des résultats parfois mitigés compte tenu de leur aspiration originelle (2.1.2. ; 2.1.3.).

2.1.1. Renégocier les représentations : changer les programmes, changer les expériences, changer l'imaginaire

Au lendemain du changement de régime (1989) et lors de l'adhésion de la Bulgarie à l'OIF (1993), « la situation politique était difficile, et ce n'était pas le temps de réfléchir à la francophonie, comment la faire rentrer » dans les programmes scolaires (PF3 p.7). Mais progressivement, grâce à l'implication « d'hommes et de femmes [...] qui (sont) passionné par le projet francophone », notamment PFB7 qui « était au ministère de l'Éducation » et « qui a donné une autre dynamique, parce que ce projet lui tenait à cœur » (PFB8 p.10), les programmes de FLE pour le système éducatif bulgare ont inclus l'enseignement des cultures francophones et de la Francophonie (du discours de la *francophonie solide*). Ainsi, selon les programmes de 2015³⁴⁸, puis ceux des années suivantes (2016-2022), l'apprentissage du français doit inclure « des éléments et/ou une rubrique distincte concernant la culture de la France, de la

communauté francophone et des pays francophones² » (Министерство на образованието и науката 2015d; 2015b; 2015a; 2015c).

En fait, les francophonistes au sein de l'appareil d'État entendent utiliser notamment la langue française pour « rendre riche la Bulgarie » (PFB2) selon plusieurs prismes. En effet, à travers la découverte des autres cultures francophones en classe de français, les administrateurs bulgares souhaitent que chaque bulgare francophone ait une appréhension des traditions de ces cultures (PFB2). Cette appréhension leur permet ensuite d'être davantage mobiles dans l'espace francophone. Et, de cette mobilité les Bulgares francophones peuvent alors être des ambassadeurs de la culture bulgare, devenue ainsi davantage accessible grâce à ces échanges entre francophones (PFB2)³⁴⁹.

Dans une autre perspective, le programme stipule que « l'enseignement du français passe par le développement [...] d'un sentiment d'identité nationale dans la présentation d'informations socioculturelles sur la France et les pays francophones » (Министерство на образованието и науката 2015d; 2015b; 2015a; 2015c). En fait, cette perspective rejoint la tendance historique où la langue française a « toujours été utilisée pour se penser soi-même » en tant que peuple bulgare (UF4 ; voir aussi : Krasteva 2007b, 23; Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994, 94-1:15; A. Todorov 2008). Dans ce sens, les programmes de français mettent en avant plusieurs cultures francophones pour ainsi penser « l'identité nationale », et plus spécifiquement celle au sein de la communauté bulgare francophone, comme étant partie intégrante de l'espace francophone mondial. En parallèle de la penser, il s'agit aussi de la comparer et de l'alimenter de divers aspects culturels des francophonies, dont les littératures francophones par exemple. Ainsi, l'imaginaire bulgare francophone ne serait plus qu'affecté par la littérature française, ses idées et ses visions du monde, mais bien fertilisé par des conceptions et intelligences d'autres espaces de la francophonie. Notons, tout de même que la France occupe une place à part dans les programmes scolaires de FLE. En effet, elle est tout d'abord évoquée en première, puis distincte des autres pays francophones où : « des éléments et/ou une rubrique distincte concernant la culture de la France, de la communauté francophone et des pays francophones » (Министерство на образованието и науката 2015d; 2015b; 2015a; 2015c). Il y a ainsi, malgré tout, une certaine prédominance accordée de la culture française dans l'apprentissage du FLE.

En définitive, et au-delà de cette précédente notification sur la France, l'ensemble de ces objectifs et dispositions dans les programmes de FLE consacrent la francophonie locale

² Traduction libre effectuée par l'auteur et à l'aide d'un traducteur en ligne : « Необходимо е да има елементи и/или отделна рубрика, свързани с културата на Франция и другите френскоговорящи страни » et « Необходимо е да има елементи и/или отделна рубрика, свързани с културата на Франция и франкофонската общност » (*Ibid.*).

bulgare au travers des francophonies mondiales. Mais, l'État bulgare, certains de ses francophonistes, de concert avec des institutions étrangères, multilatérales va venir compléter cette tendance en y ajoutant la dimension régionale. En d'autres termes, la francophonie locale bulgare doit être comprise dans l'ensemble des francophonies de la région. La langue française serait ainsi l'opportunité de développer des échanges entre francophones des pays voisins – Roumanie, Moldova, Arménie, Macédoine du Nord, principalement des pays membres de l'OIF.

Pour ainsi réaliser cette aspiration, l'État soutient financièrement, organise et participe à des événements et forums régionaux francophones. Selon PFB8, il semblerait que cette dimension soit davantage soutenue par le ministère des Affaires étrangères bulgares que par le ministère de l'Éducation bulgare. Ce constat s'expliquerait notamment parce qu'en raison des processus d'adhésion puis de l'adhésion bulgare à l'Union européenne et donc *in fine* de sa nécessaire conformité aux règlements et lois européennes en matière d'éducation aux langues étrangères, la Bulgarie ne peut favoriser une langue au détriment d'une autre (PFB8 p.9). Le multilinguisme et l'égalité des langues prône, laissant alors la décision aux citoyens l'apprentissage des langues de leur choix et donc, en fait, laissant le marché des langues basé sur la valeur de celles-ci dans l'espace européen et mondial se régulé par lui-même (Calvet 2002; cité dans Boyer 2006; voir aussi Calvet 2017b). Aussi, la langue française, en raison de son statut de langue internationale, diplomatique et de travail dans de nombreuses organisations internationales (Hourquebie 2023; Organisation Internationale de la Francophonie 2010; Saint Robert 2010) arborerait des intérêts diplomatiques pour la Bulgarie et des possibilités d'échanges dans cette région francophone. Dans ce sens, le ministère des Affaires étrangères a financé les Olympiades internationales de la langue française (1.1.3), ainsi que les Forums jeunesse francophones de la région en 2016 avec une contribution de plus de 80 000 € (PFB8 p.7)³⁵⁰.

2.1.2. Des directives ministérielles pour les francophonies dans les manuels conjuguées aux aspirations des concepteurs-francophonistes

L'État bulgare n'opère pas seulement sur les programmes de FLE. En effet, comme nous l'avons évoqué pour son aspiration vers l'Europe, il décide également des directives à suivre pour l'élaboration d'un manuel scolaire bulgare de FLE ainsi qu'établit la liste des manuels de FLE à utiliser dans le système éducatif bulgare. Dans ce sens, et selon PFB3, depuis l'adhésion bulgare à l'OIF en 1993, les manuels scolaires doivent évoquer des éléments civilisationnels liés aux francophonies mondiales et à la Francophonie (PFB7 p.4). Et depuis la

réforme de 2015 appliquée en 2016, il semblerait que cet aspect soit devenu davantage prégnant (PFB3 p.7).

D'autre part, les administrateurs de l'État ne sont pas les seuls à enjoindre et pousser à cette aspiration de partage et d'association de la *francophonie solide* à la langue française. En effet, les concepteurs bulgares de manuels scolaires, bien qu'ils soient obligés de suivre les directives ministérielles, semblent également être des francophonistes, des engagés pour cette aspiration francophone. Nous avons, effectivement, rencontré plusieurs de ces concepteurs bulgares (PF2 ; PF3 ; PFB3 ; PFB7 ; PFB8 ; PFB9 ; UF3) qui, tous, parfois ensemble, se sont attachés à proposer de nouveaux contenus basés sur les francophonies dans les manuels scolaires de FLE, et ce, pour plusieurs raisons. Par exemple, PF2 nous expliquait qu'avec PFB7, ils ont souhaité introduire ces éléments-ci, car, ils souhaitaient être en adéquation avec l'actualité internationale – c'est-à-dire, de suivre les tendances mondiales de l'espace francophone, principalement portées et véhiculées par l'OIF, ses opérateurs et États membres (PF2 p.6-7 [*en aparté*]). En d'autres termes, il s'agit de faire correspondre les discours et représentations de la langue française en Bulgarie sur ceux et celles de la *francophonie solide*. PFB7 ainsi que UF3, nous confiaient également qu'en raison de leurs parcours universitaires et de leurs voyages dans plusieurs pays francophones (Suisse, Belgique, Québec, Sénégal, Maroc, Tunisie), ils souhaitaient porter et apporter les voix et éléments culturels de ces pays aux élèves bulgares francophones. D'un autre côté, PFB3 nous expliquait que l'inscription de contenus culturels francophones, autres que ceux français, permettait de promouvoir l'utilité de cette langue auprès des apprenants bulgares francophones. En effet, les manuels présenteraient la langue française « utilisée dans d'autres pays, et pas seulement (pour) partir et étudier en France » (PFB3 p.7). Cela motiverait davantage les jeunes bulgares francophones à poursuivre dans leur apprentissage du français.

Enfin, le développement du numérique et l'ouverture des frontières ont aussi facilité la découvrabilité des contenus francophones et par là même, la possibilité de les inclure dans les manuels³⁵¹.

Si les concepteurs francophonistes expriment ce désir d'« ouverture » de l'imaginaire francophone bulgare aux autres francophonies, ils sont tout de même contraints par un aspect structurel linguistique. En effet, comme nous le confiait PFB9, « j'ai vraiment voulu en fait introduire des textes contemporains (des diverses francophonies). Mais, c'est très difficile parce qu'on doit partir quand même d'un français qui est plus proche de la Bulgarie, qui est le français européen. » (PFB9 p.3, 25). En fait, cet argument peut s'analyser de différentes manières. Au-delà de l'aspect géographique, où la communauté bulgare francophone est basée en Bulgarie et donc en Europe, elle a historiquement entretenu un lien privilégié principalement avec la

France. De fait, influencée par sa littérature, ses idées, sa culture, elle a ainsi formé ses représentations de la langue, ainsi que ses normes et usages linguistiques autour d'une vision francocentrée. Dans une autre perspective, l'apprentissage et la didactique du FLE en Europe, reste marquée par les normes autour du « français standard » essentiellement basées sur celles françaises – où l'accent de paris prédominerait (Falkert 2019, paragr. 31). En ce sens, les différentes variations du français, celles d'Amérique du Nord, d'Afrique ou encore d'Asie ne seraient que très peu évoquées en général. Ces mêmes variations ne seraient pas non plus valorisées, et donc pas enseignées, car, selon PFB3, les entreprises qui s'installent en Bulgarie utilisent le français standard ; les apprenants bulgares francophones s'ils souhaitent voyager ou s'expatrier, ils le font souvent en Europe et ils ne voient donc pas l'utilité d'apprendre d'autres variations du français hors Europe ; et enfin, PFB9 nous confiait que les professeurs bulgares de français ne sont pas nécessairement capables de comprendre ni d'expliquer certaines expressions des variations du français. Ainsi, c'est donc structurellement au niveau du marché linguistique du français en Bulgarie, déterminé par l'histoire et les entreprises par exemple, et au niveau de l'idéologie linguistique que les obstacles à la socialisation à la *francophonie solide* peuvent survenir.

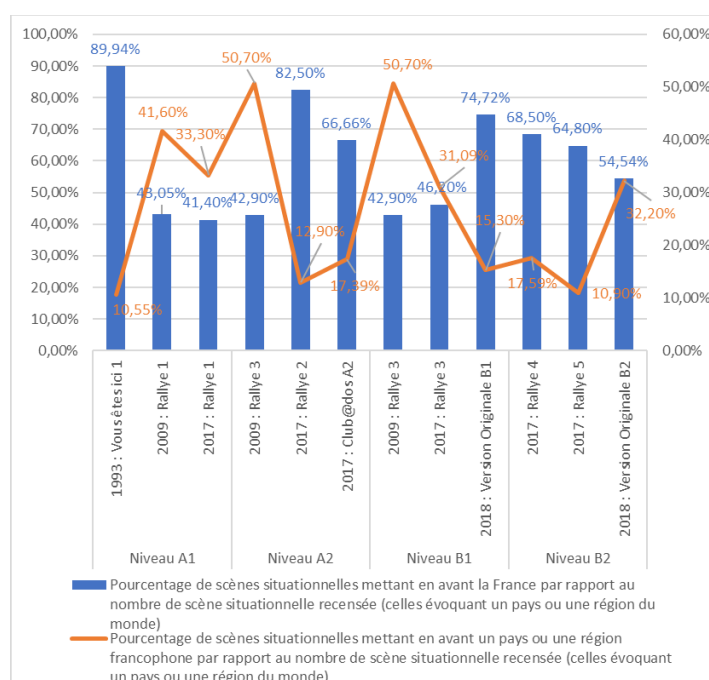
Malgré, cette limite de l'enseignement d'un « français européen » et convenant que les francophonies mondiales ne se réduisent pas à leurs seules variations linguistiques, il convient d'explorer concrètement les représentations associées à la langue française dans les manuels de FLE utilisés dans le système éducatif bulgare.

2.1.3. L'analyse des manuels scolaires : à la découverte des représentations de la francophonie et de la langue française en Bulgarie

Plus complète que notre exploration sur la thématique de l'europanisation de la communauté bulgare francophone, notre présente analyse se catégorise en quatre sous-parties. En effet, nous avons tout d'abord souhaité recenser le nombre de scènes situationnelles évoquant un pays ou une région du monde et le mettre en perspective avec le nombre évoquant la France et les pays francophones (2.1.3.1). Puis, nous avons sorti le pourcentage de représentations imagées de la France et des pays francophones en fonction du nombre d'images représentant un pays ou une région du monde (2.1.3.2.1.). Enfin, de ces images, nous avons effectué une analyse plus qualitative, résumant la manière dont le manuel aborde les cultures francophones et la France (2.1.3.2.2.).

Tout d'abord, afin d'identifier une évolution des représentations sociolinguistiques associées à la langue française, nous avons exploré les scènes situationnelles présentes dans les manuels bulgares et français de FLE. Ainsi, le présent graphique (Tableau 4) révèle les pourcentages de scènes situationnelles mettant en avant la France et les pourcentages mettant en avant un pays ou une région francophones dans les manuels bulgares de français acceptés par le ministère de l'Éducation bulgare. Le calcul des pourcentages est effectué par rapport au nombre de scènes situationnelles représentant un pays ou une région du monde (francophone ou non) présents dans le manuel. À des fins de comparaisons, nous avons regroupé les manuels par Niveau de langue (basé sur le CECRL) identifié dans chaque manuel à leur page de présentation. Le manuel *Rallye 3* (2009) est présent dans deux Niveaux (A2 et B1), car selon sa page de présentation il couvre les deux niveaux.

Tableau 4 : Graphique : Pourcentage de scènes situationnelles mettant en avant la France et un pays ou une région francophone dans les manuels bulgares du système éducatif bulgare



Aussi, pour le niveau A1 (*Vous êtes Ici* ; *Rallye 1* [2009] et [2017]), nous constatons une forte hausse des scènes situationnelles représentant un pays ou une région francophones entre 1993 et 2009, passant de 10,55 % en 1993 (*Vous êtes ici 1*), à 41,60 % en 2009 (*Rallye 1* [2009]). Comme nous l'expliquaient PF2 et PFB2, ils ont souhaité intégrer davantage de textes littéraires (et donc leurs exercices associés) issus de pays francophones à défaut de ceux seulement français. C'est pourquoi aussi, le graphique nous présente une baisse significative des scènes situationnelles mettant en avant la France avec une perte de plus de 46 points de pourcentage entre 1993 et 2009. Nous passons, en effet, de 89,94 % de scènes situationnelles mettant en avant la France en 1993 (*Vous êtes ici 1*) à 43,05 % en 2009 (*Rallye 1*). Cependant,

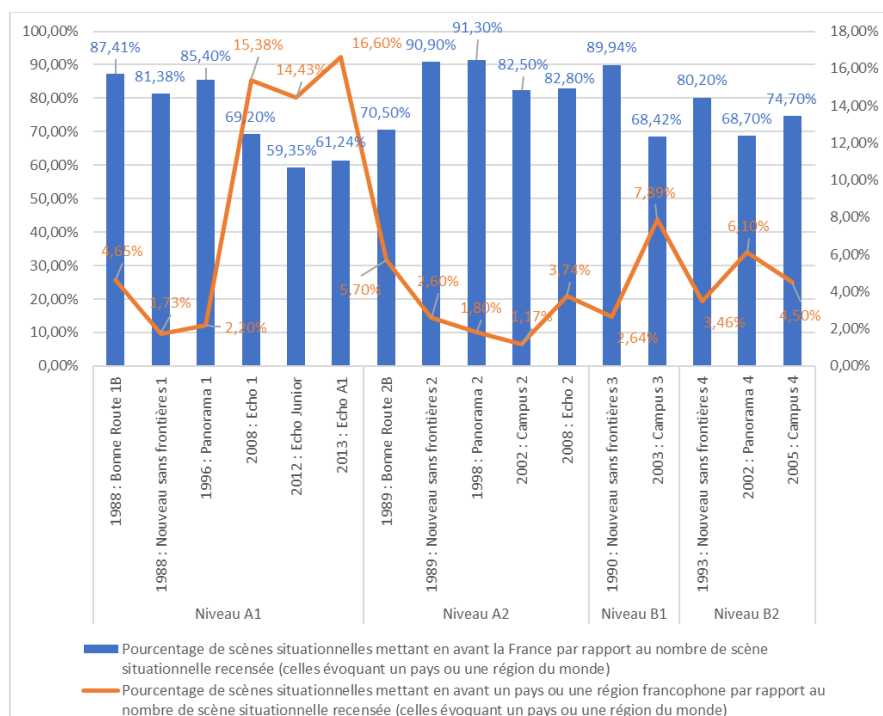
entre 2009 et 2017, chez le même éditeur (*Rallye 1*), les scènes situationnelles mettant en avant des pays ou des régions francophones sont passées de 41,6 % en 2009 à 33,3 % en 2017, accusant alors une baisse 8,3 points de pourcentage. La même dynamique est observée pour les niveaux A2, où *Rallye 3* (2009) présente plus de 50,70 % de scènes situationnelles mettant en avant des pays ou des régions francophones contre un résultat de 12,9 % pour *Rallye 2* (2017), soit une perte de 37,8 points de pourcentage ; et B1, où *Rallye 3* (2009) présente plus de 50,70 % de scènes situationnelles mettant en avant des pays ou des régions francophones contre un résultat de 31,09 en 2017 (*Rallye 3 – 2017*), soit une baisse de 19,61 points de pourcentage.

Ces baisses s’expliqueraient selon PFB9, parce que le gouvernement bulgare a pris la décision, avec la réforme de 2015, de réduire drastiquement l’apprentissage de la littérature dans l’enseignement du français. En fait, les scènes situationnelles, comme nous le mentionnait PFB8, étaient dans ce manuel très souvent des textes littéraires d’auteurs francophones (PFB8 p.5 ; voir aussi PF2 p.7). Cette décision a été prise, pour deux principales raisons. Selon, PFB9, l’apprentissage de la langue doit essentiellement être basé sur des critères de communication orale — en accord avec le CECRL. Ainsi, la pratique de l’oral et des exercices de mise en contexte est privilégiée. Ces exercices sont alors parfois dénués d’aspects culturels, afin que l’apprenant puisse s’adapter à n’importe quel contexte culturel et donc dans n’importe quel pays ou situation francophone (PFB9 p.25). Et si, selon PF1, il y a un contexte culturel, il peut plus facilement faire référence à la France, car, d’un côté, certains concepteurs de manuels de FLE connaissent davantage la France, et d’un autre côté, l’apprentissage du français est parfois compris par les apprenants comme un outil utile de communication pour leurs voyages en France ou dans un contexte professionnel français. La seconde raison de cette baisse est aussi pragmatique et relative aux jeunes bulgares francophones. En effet, selon PF6 et PFB9, les jeunes Bulgares francophones ne progresseraient pas assez vite dans l’apprentissage du français et n’auraient pas non plus l’envie d’explorer des littératures d’expression française — jugées, selon eux peu utiles pour la vie professionnelle (PF6 p.7, 9).

Sans pouvoir comparer l’ensemble des niveaux avec la même grille temporelle, nous pouvons malgré tout suggérer que la tendance générale est à une augmentation des représentations sociolinguistiques associée à des pays ou régions francophones entre 1993 et 2009 puis à une diminution certaine entre 2009 et 2017³⁵².

Dans les classes de français, nous l'avons évoqué précédemment, l'enseignement se base aussi sur des manuels de français de FLE. Aussi, le présent graphique (Tableau 5) offre un aperçu des pourcentages de représentations de la France et des pays ou régions francophones dans les scènes situationnelles.

Tableau 5 : Graphique : Pourcentage de scènes situationnelles mettant en avant la France et un pays ou une région francophone dans les manuels de français français du système éducatif bulgare



Aussi, pour le Niveau A1, on constate une augmentation générale entre 1988 et 2013. En effet, *Bonne Route 1B* (1988) intègre 4,65 % des scènes situationnelles mettant en avant un pays ou une région francophone contre *Écho A1* (2013) qui en accueille 16,60 % soit une hausse de 11,95 points de pourcentage. Dépendamment des différents manuels et éditions, l'augmentation est plus ou moins relative. Cette tendance à la hausse s'observe pour l'ensemble des niveaux, excepté une « anomalie » pour le Niveau A2, où *Bonne Route 2B* accuse 5,70 % de scènes situationnelles mettant en avant des pays ou régions francophones sur l'ensemble des scènes situationnelles mettant en avant un pays ou une région du monde, contre 3,74 % pour *Écho 2* en 2008, soit une baisse de 1,96 point de pourcentage. En excluant *Bonne Route 2B* de l'analyse du Niveau A2, la tendance reste à la hausse générale où pour l'année 1989, seuls 2,60 % (*Nouveau sans frontières 2*) ou 1,8 % (*Panorama 2*) scènes situationnelles représentaient des pays ou régions francophones contre 3,74 % en 2008 avec *Écho 2*. Pour le Niveau B1, l'augmentation de scènes situationnelles mettant en avant des pays ou régions francophones, est de 5,25 points de pourcentages entre 1990 (*Nouveau sans frontières 3*) et 2003 (*Campus 3*), tandis que pour le Niveau B2, celle-ci est plus légère, étant de 1,86 point de pourcentage entre 1993 (*Nouveau sans frontières 4*) et 2005 (*Campus 4*).

Concernant les scènes situationnelles mettant en avant la France, il semblerait avoir une tendance légère à la baisse sur l'ensemble des niveaux, excepté pour le niveau A1 où la baisse est davantage plus marquée. En effet, entre 1988 (*Bonne Route 1B*) et 2013 (*Écho A1*), il y a une baisse entre ces deux manuels de 26,15 points de pourcentage de scènes situationnelles mettant en avant la France par rapport à l'ensemble des scènes situationnelles mettant en avant un pays ou une région du monde. Pour le niveau A2, la tendance est d'abord à la hausse entre 1988 (*Bonne Route 2B*) et 1989 (*Nouveau sans frontières 2*) avec une augmentation de 20,4 points de pourcentage, où *Bonne Route 2B* fait, encore une fois, figure d'exception. Puis, entre 1989 et 2008, les scènes situationnelles mettant en avant la France présentes dans les manuels accusent une baisse de 8,5 points de pourcentage entre le manuel de 1989 (*Panorama 2*) et celui de 2008 (*Écho 2*). Le niveau B1 voit une baisse de 21,52 points de pourcentage de scènes situationnelles, entre 1990 (*Nouveau sans frontières 3*) et 2003 (*Campus 3*). Pour le niveau B2, la baisse est plus faible, avec une diminution de 5,5 points de pourcentage entre 1993 (*Nouveau sans frontières 4*) et 2005 (*Campus 4*). Pour ce niveau (B2), le manuel *Panorama 4* en 2002 affiche un taux plus faible de scènes situationnelles mettant en avant la France avec seulement 68,7 % de celles-ci sur l'ensemble des scènes représentant un pays ou une région du monde.

Aussi, en comparant les manuels bulgares et français pour le niveau A1, par exemple, nous remarquons que, pour les scènes situationnelles mettant en avant la France, la baisse s'opère pour les deux graphiques, mais avec une diminution plus significative pour les manuels bulgares. Aussi, il semblerait que les manuels français soient plus enclins à mettre en avant la France dans leurs scènes situationnelles que les manuels bulgares. Effectivement, en comparaison des années, en 2009, *Rallye 1* présentait 43,05 % de scènes situationnelles mettant en avant la France sur l'ensemble des scènes situationnelles mettant en avant un pays ou une région du monde, contre 69,20 % du côté français en 2008, avec *Écho 2*. Ce fort écart se retrouve aussi dans les niveaux suivants. Il est aussi possible de faire le même constat concernant les scènes situationnelles mettant en avant des pays ou régions francophones dans les manuels bulgares et français. Lorsque le plus fort pourcentage de scènes situationnelles dans les manuels bulgares se situe à 50,70 % pour *Rallye 3* en 2009, celui pour les manuels français est à 16,60 % de scènes situationnelles avec *Écho A1* (2013). Si l'année est différente ainsi que le niveau, l'écart est tout de même à notifier, car très important, avec une différence de 34,1 points de pourcentage entre les deux.

À la lumière de ses résultats, nonobstant certaines limites³⁵³, plusieurs conclusions peuvent être posées. Tout d'abord, l'écart concernant les scènes situationnelles mettant en avant la France, et celles mettant en avant des pays ou régions francophones entre les manuels bulgares et les manuels français nous amènent à penser que les concepteurs de manuels bulgares

ont participé activement à l'élaboration et la concrétisation du groupe d'aspiration de la communauté bulgare francophone. D'autant que selon nos observations, ces concepteurs-francophonistes entretiennent des liens forts, professionnellement et amicalement avec d'autres francophonistes présents dans d'autres institutions francophones en Bulgarie. D'un autre côté, les concepteurs français, n'appartenant pas au groupe d'aspiration, loin de ses enjeux et publiant des manuels à destination universelle, sont moins enclins à produire des représentations moins francocentrées tournées vers la *francophonie solide*. Mais, à la vue des évolutions temporelles, il semblerait malgré tout que la marche vers davantage de « francophonies » soit prise pour les manuels français, surtout pour le niveau A1, et relativement pour le niveau B1.

Ensuite, comme nous l'avons abordé précédemment, la tendance à la baisse de scènes situationnelles mettant en avant des pays ou régions francophones dans les manuels bulgares entre 2009 et 2017 s'expliquerait avec la nouvelle réforme du ministère de l'Éducation. Du côté français, il n'est pas possible de comparer, car, la réforme date de 2015 et n'avons pas de manuel français de FLE passant l'année — 2013 (*Écho A1*).

En résumé, et dans un regard global sans tenir compte des « anomalies », les manuels scolaires de FLE bulgares et français ont progressivement inclus davantage de représentations mettant en avant des pays ou régions francophones entre 1988 et 2018. Les scènes situationnelles ne sont pas les seuls véhicules de représentations sociales et sociolinguistiques. De ce fait, et à l'instar de notre Chapitre empirique deux, nous nous penchons donc sur les représentations imagées de la langue française et de la francophonie dans ces manuels bulgares et français.

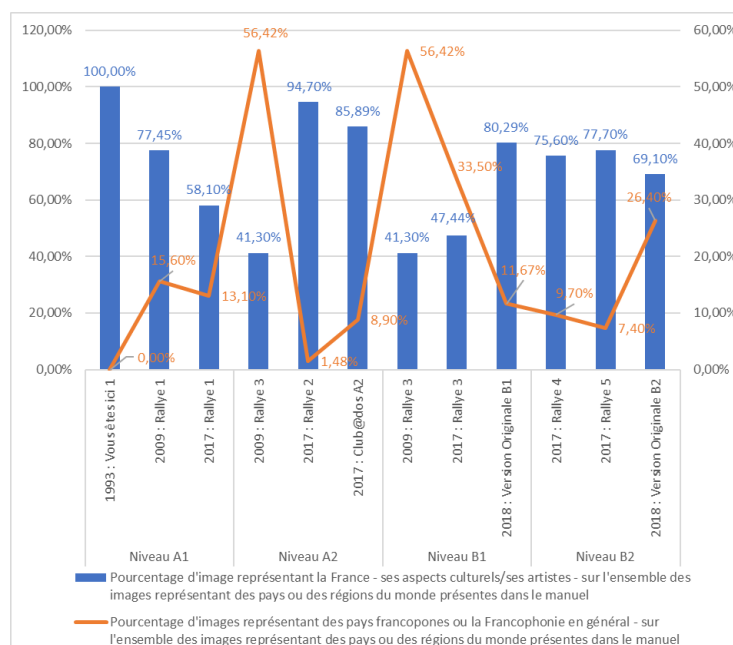
Des représentations imagées : les concepteurs bulgares encore engagés pour la francophonie solide ? Et ceux français encore en retrait ?

Comme nous l'avons d'ores et déjà mentionné, les images véhiculent des représentations sociolinguistiques et sociales qui vont venir alimenter et parfois réimaginer l'imaginaire bulgare francophone. En ce sens, nous présentons alors deux graphiques identifiant les pourcentages des représentations imagées représentant la France — ses aspects culturels/ses artistes sur l'ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde présentes dans le manuel, ainsi que les pourcentages des représentations imagées représentant des pays/régions francophones ou la Francophonie en général sur l'ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde présentes dans le manuel.

Combien ? Une analyse quantitative des représentations imagées

Aussi, penchons-nous d'abord sur les manuels bulgares de FLE avec le graphique suivant (Tableau 6).

Tableau 6 : Graphique : Pourcentage de représentations imagées de la France, des pays et régions francophones et de la Francophonie dans les manuels de français bulgares dans le système éducatif bulgare



Au regard du présent graphique (Tableau 6), deux principaux constats peuvent être posés. Tout d'abord, nous constatons que pour le Niveau A1, il y a une tendance à la hausse du pourcentage d'images représentant un pays ou une région francophone sur l'ensemble des images présents dans les manuels. En effet, en 1993, il n'y a pas de ces images au sein du manuel de *Vous êtes ici*, tandis qu'en 2009 avec *Rallye 1*, elle représente 15,6 % de l'ensemble des images de ce manuel. Ainsi, nous accusons d'une augmentation nette de 15,6 points de pourcentage. Pour l'autre manuel publié en 2009, nous relevons aussi de forts taux de pourcentages pour les images représentant un pays ou une région francophones. Effectivement, *Rallye 3* (2009) compte plus de 56,42 % de ces images sur l'ensemble des images représentant un pays ou une région du monde.

Ensuite, si une hausse est établie entre 1993 et 2009, les résultats nous démontrent que les manuels publiés après cette date, tous niveaux confondus accusent de forte baisse pour le pourcentage d'images représentant un pays ou une région francophones. En effet, pour le niveau A1, c'est une baisse de 2,5 points de pourcentage (passant de 15,6 % en 2009 [*Rallye 1*] à 13,10 % en 2017 [*Rallye 1*]); pour le niveau A2, c'est une baisse radicale de 53,98 points de pourcentages (passant de 56,42 % en 2009 [*Rallye 3*] à 1,48 % en 2017 [*Rallye 2*]); pour le niveau B1, une baisse plus légère de 22,7 points de pourcentage (passant de 56,42 % en 2009 [*Rallye 3*] à 33,5 en 2017 [*Rallye 3*]).

Si nous ne pouvons donner des justifications à ces baisses, l'augmentation entre 1993 et 2009 au niveau A1, nous a été expliquée par PF2 et PFB8. En effet, ces deux concepteurs, à l'instar des scènes situationnelles, souhaitaient intégrer des images représentant les francophonies. Et le manuel *Rallye 3* présentant un fort pourcentage de ces images, en fait, consacre chaque leçon à une étude culturelle de plusieurs francophonies. C'était effectivement, le souhait de PFB8 et d'UF3, d'autant que ces derniers ayant voyagé dans l'espace francophone pouvaient se baser sur plusieurs de leurs connaissances.

Concernant les images représentant la France, le niveau A1 semble accuser une baisse progressive au fil des années, passant en 1993 (*Vous êtes ici*) de 100 % des images représentant la France sur l'ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde présentes dans le manuel, à 58,10 % en 2017 (*Rallye 1*), soit une baisse de 41,9 points de pourcentage. Cette tendance se justifie, car, au regard de notre analyse qualitative et selon PF2 et PFB9, l'entrée dans la langue française s'effectue par des scènes imagées orales sans aspects culturels marqués. Nous retrouvons ainsi, des dialogues avec des personnages fictifs qui se parlent, sans nécessairement avoir une référence à un environnement culturel. Pour les autres niveaux, les images représentant la France semblent davantage présentes et en hausse entre 2009 et 2017 pour les niveaux A2 et B1. Aussi, pour le niveau A2, le graphique présente une hausse de 53,4 points de pourcentage (passant de 41,3 % en 2009 [*Rallye 3*] à 94,7 % en 2017 [*Rallye 2*]). Le niveau B1, lui, voit une augmentation plus légère de 6,14 points de pourcentage (passant de 41,3 % en 2009 [*Rallye 3*] à 47,44 % en 2017 [*Rallye 3*]).

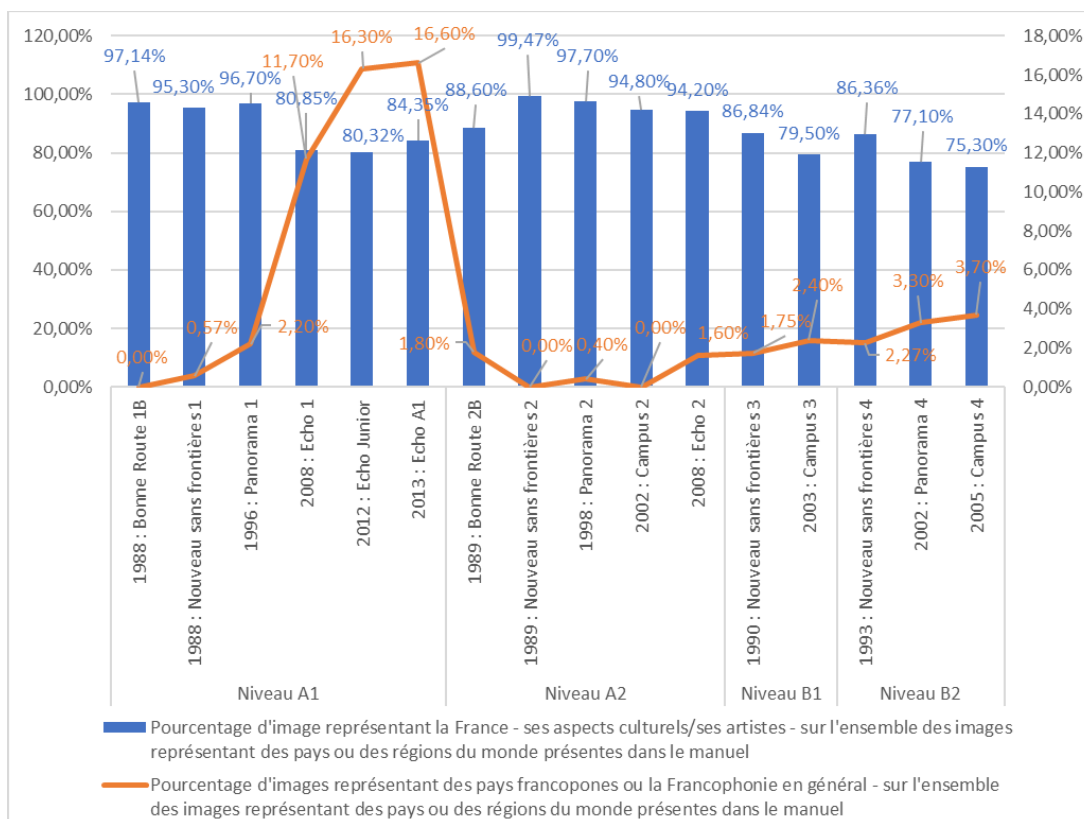
Cette hausse fulgurante pour le niveau A2 pourrait s'expliquer par la baisse d'images représentant des pays ou régions francophones. Et, au regard de notre analyse qualitative, *Rallye 2* 2017 ne dédie pas chaque leçon à une culture francophone a contrario de *Rallye 3* 2009. C'est aussi pourquoi le niveau B1 n'accuse pas de forte baisse par rapport au niveau A2, car, les deux manuels *Rallye 3* (2009 ; 2017) laissent relativement la place à la présentation de cultures francophones. Nous n'analyserons pas le niveau B2, car, les données ne peuvent nous fournir une profondeur temporelle, ayant seulement un an d'écart entre les manuels (*Rallye 5* [2017] et *Version Originale B2* [2018]).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons alors admettre que les apprenants bulgares francophones lors de leurs processus de transmission et s'ils utilisent des manuels bulgares sont relativement confrontés, et ce depuis 2009 à des images représentant des pays ou des régions francophones. Aussi, dans une moindre mesure l'imaginaire communautaire bulgare francophone serait traversé par ces dernières. Mais, la présence d'images représentant la France en grand nombre dans les manuels vient appuyer une tendance malgré tout relativement contraire de *socialisation* à la *francophonie solide* et aux francophonies mondiales. Dans ce

sens, l’imaginaire communautaire bulgare francophone est encore fortement marqué par des représentations francocentrées de la langue française ; et ce, en dépit des aspirations de certains concepteurs bulgares de manuels — des francophonistes.

Les manuels bulgares de FLE ne sont pas les seuls approuvés par le ministère de l’Éducation bulgare. *Les manuels français seront-ils plus enclins à parler des francophonies ?* Le graphique suivant (Tableau 7) nous présente les résultats relatifs à ces manuels français.

Tableau 7 : Graphique : Pourcentage de représentations imagées de la France, des pays et régions francophones et de la Francophonie dans les manuels de français français du système éducatif bulgare



Au regard de ce graphique (Tableau 7), nous constatons, à l’instar des scènes situationnelles, que les manuels français de FLE sont beaucoup moins propices à l’échange et à la représentation imagée de pays ou régions francophones que les manuels bulgares. Cependant, il est à noter que sur l’ensemble de niveaux (A1, A2, B1, B2), il y a, avec quelques nuances malgré tout, une hausse des pourcentages des images représentant des pays ou des régions francophones sur l’ensemble des images représentant un pays ou une région du monde. Aussi, pour le niveau A1, entre 1988 (*Bonne Route 1B*) et 2013 (*Écho A1*), il y a une augmentation constante passant de 0 % en 1988 à 16,6 % en 2013. Pour le niveau A2, excepté *Bonne Route 2B* qui fait encore figure d’exception, il y a aussi une certaine hausse passant de 0 % en 1989 (*Nouveau sans frontières 2*) à 1,6 % en 2008 (*Écho 2*), soit une hausse de 1,6 point de pourcentage. Le niveau B1, lui accuse une hausse progressive, passant en 1990 de 1,75 % (*Nouveau sans frontières 3*) d’images représentant des pays ou régions francophones sur

l'ensemble des images représentant des pays ou régions du monde présentes dans le manuel, à 2,40 % en 2003 (*Campus 3*). Le schéma est finalement le même pour le niveau B1, avec une hausse de 1,43 point de pourcentage entre 1993 et 2005.

De l'autre côté, le pourcentage d'image représentant la France reste très élevé sur l'ensemble des manuels, tous niveaux confondus et années. Le taux le plus bas est en 2005 avec *Campus 4*, où 75,3 % des images représentant un pays ou une région du monde sont des images représentant la France. Le taux le plus élevé s'élève à 99,47 % en 1989 avec *Le Nouveau sans frontières 2*.

À la lumière de ces résultats, plusieurs constats peuvent être faits. Effectivement, si nous n'avons pas de justifications quant aux tendances à la hausse du pourcentage d'images représentant un pays ou une région du monde, nous pouvons conclure que les manuels français affichent et promeuvent des représentations sociolinguistiques de la langue française davantage francocentrées. Mais, au fil des années, particulièrement pour le niveau A1 à partir de 2008, il semblerait malgré tout qu'il y est volonté de sortir de ce cadre normatif pour suivre et tendre légèrement vers la promotion des francophonies et *in fine* de la *francophonie solide*.

En comparant les deux graphiques, les manuels français de FLE sont beaucoup moins représentatifs des *francophonies* que les manuels bulgares de FLE. Effectivement, en effectuant une moyenne générale des images représentant des pays ou région francophones, tous niveaux, manuels et années confondus, les manuels bulgares de FLE obtiennent une moyenne générale de 20,05 % d'images représentant un pays ou une région francophones sur l'ensemble des images des manuels représentant un pays ou une région du monde. Pour les manuels français, la moyenne s'établit à 4,04 %, soit une différence de 16,01 points de pourcentage. Pour les images représentant la France, la moyenne pour les manuels bulgares s'élève à 70,74 % contre 85,69 % pour les manuels français. La différence entre les deux moyennes dans cette catégorie est moins grande, atteignant ici 14,95 de points de pourcentage. Ces chiffres sont tout de fois à nuancer. En effet, la période n'est pas la même pour les manuels bulgares et les manuels français. La plupart des manuels français de FLE oscillent entre 1988 et 2013 tandis que la majorité des manuels bulgares sont publiés entre 2009 et 2018. D'autant que nous constatons une tendance à la hausse dans le pourcentage d'images représentant des pays ou régions francophones dans les manuels français à partir de 2008. À des fins de comparaisons effectives et donc relativement dans la même période et niveau, nous pouvons malgré tout constaté que les manuels bulgares représentent davantage les *francophonies* avec 56,46 % des images représentant un pays ou une région du monde de *Rallye 3* (2009) mettent en avant des pays ou régions francophones contre, 1,6 % en 2008 pour le manuel français, *Écho 2*.

De cette limite temporelle, nous pouvons alors conclure que progressivement, et ce plus fortement et largement pour les manuels bulgares de FLE, les images représentant des pays ou régions francophones se font plus courantes dans l'ensemble des manuels de FLE utilisés en Bulgarie. Ainsi, petit à petit, les jeunes bulgares francophones découvrent d'autres représentations associées à la langue française et à la francophonie. L'imaginaire bulgare francophone se tourne ainsi graduellement vers les francophonies répondant alors à l'appel *de la francophonie solide*. Cette réimagination de l'imaginaire et donc des représentations est, comme nous l'avons évoqué, le résultat d'actions délibérées prises par les concepteurs de manuels particulièrement bulgares.

Si nous devons approfondir. L'aspiration de ces concepteurs-francophonistes ainsi membres du groupe d'aspiration de la communauté bulgare francophone n'est pas innée. En effet, grâce aux changements de régime et donc de structure politique en Bulgarie, ces derniers ont pu davantage voyager, profiter de programmes mis en place par l'OIF (VIVFAX, formations du CREFECO) et ainsi, eux aussi dans un premier temps, repenser leurs représentations associées à la langue française. Cette renégociation des représentations se conjugue par la suite par cette volonté de suivre et de faire la promotion de la *francophonie solide* au sein de leur communauté bulgare francophone.

Avant de finaliser notre analyse des manuels scolaires, nous repassons brièvement sur nos données qualitatives relatives aux images représentées de la France et des pays francophones dans ces manuels. Explorer les images et les représentations qu'elles véhiculent transpose aussi la perception accordée et véhiculée au sein de l'imaginaire francophone bulgare.

Que véhiculent ces images de la France et des pays francophones ?

De ce fait, nous allons commenter des tendances générales et conclure sur les tableaux (Tableau 11, Tableau 12 en Annexes n°11) et n°12)) présentant dans les manuels bulgares de FLE et ceux français de FLE « De quelles manières est traitée la France, les images associées ? » et « De quelles manières sont traités les pays hors France ? (tourisme au départ de la France, enjeux nationaux évoqués...) ». Ces catégories et les tableaux ont été complétés manuellement. Lors de notre analyse des manuels scolaires, nous avons analysé chaque image représentant un pays ou une région du monde. Pour la France et les pays francophones, nous avons ensuite identifié les tendances générales, c'est-à-dire, les situations imagées qui revenaient le plus. Nous les avons ensuite complétés dans ces présents tableaux (Tableau 11, Tableau 12 en Annexes n°11) et n°12)).

Aussi, pour les manuels bulgares de FLE concernant les images relatives à la France, celles-ci sont, tout d'abord, en 1993 (*Vous êtes ici*) concentrées autour d'images parisiennes,

les marchés à Paris ou encore les écoles et les transports en commun dans la capitale française. Puis pour l'ensemble des *Rallye* (*Rallye 1* [2009 ; 2017], *Rallye 2* [2017], *Rallye 3* [2009 ; 2017], *Rallye 4* [2017] et *Rallye 5* [2017]), toutes années confondues, la France est davantage présentée dans ses aspects régionaux. En effet, les images renvoient très souvent aux différents aspects régionaux français — les traditions dans chaque région, les festivals, l'architecture, la gastronomie ou encore les lieux touristiques à visiter en France. Dans les *Rallye 1* (2009 ; 2017), il est aussi question d'images de liens historiques entre la France et la Bulgarie. Par exemple, dans l'Unité 1 des deux manuels, les images évoquent des monuments avec une histoire française en Bulgarie — la Maison Lamartine, une gare construite par des Français — dans l'Unité 6, il est question des noms français attribués à des lycées bilingues francophones en Bulgarie.

Pour les images relatives aux pays et régions francophones, les *Rallye* (*Rallye 1* [2009 ; 2017], *Rallye 2* [2017], *Rallye 3* [2009 ; 2017], *Rallye 4* [2017] et *Rallye 5* [2017]) présentent une vision relativement diversifiée des francophonies. Par exemple, pour les *Rallye 3* (2009 ; 2017) chaque fin d'Unité, présentent un ou des pays francophones d'une région particulière. Tout au long du manuel est fait un tour des continents pour évoquer globalement les francophonies. L'histoire, leur géographie et leur lien avec la langue française sont ainsi discutés pour chaque pays. Les images représentent souvent les paysages et des cartes de ces pays francophones et sont accompagnées de contenus textuels pour contextualiser le ou les pays en question. Les *Rallye 1* (2009 ; 2017) quant à eux, mettent en avant seulement des pays francophones à travers leurs villes (par exemple, Québec, Montréal, Dakar, Bruxelles ou encore Alger). L'ensemble de ces manuels ont aussi soit en première ou dernière page une carte de l'espace francophone institutionnelle (pays membres et pays observateurs de l'OIF). Enfin, *Rallye 3* (2009 ; 2017) et *Rallye 4* (2017) contiennent aussi des images mettant en scène différentes expressions parlées dans les francophonies. Celles-ci sont soit québécoises, soit sénégalaises, soit créoles. Ce constat s'explique en partie parce que deux des concepteurs de ces manuels ont vécu soit pendant quelques années au Québec, soit s'est intéressé aux littératures francophones d'Afrique et a aussi étudié le mouvement de la créolité (PFB8 ; UF3).

À la lumière de ces résultats, nous pouvons conclure, et ce, en parallèle de la conclusion tirée de l'analyse quantitative, les manuels bulgares de FLE « élargissent » les représentations associées à la langue française et à la francophonie en général pour les apprenants bulgares francophones. Cet élargissement s'effectue tant sur la découverte de nouvelles cultures francophones à travers le monde, que sur les variétés du français. Un point que nous souhaitons, cependant, évoquer. Au travers de cette analyse, nous avons constaté que lorsque les manuels bulgares évoquaient la Bulgarie francophone — les lieux ou encore écrivains d'expressions françaises passés par la Bulgarie ou Bulgares — ces derniers soulignent la

proximité et aussi l'attachement entre la France et la Bulgarie. Cet aspect, compréhensible historiquement, n'est cependant pas souligné lorsqu'il est, par exemple, question des pays francophones du Maghreb, tel que le Maroc. Comme nous l'avons vu précédemment, ce pays a eu une relation privilégiée avec la Bulgarie pendant la période communiste et a vu passer de nombreux Bulgares. Cet axe n'est cependant pas développé. Ainsi, en soulignant l'amitié franco-bulgare et le rapport historique amical entre ces deux pays, les manuels entretiennent alors une certaine francophilie. Tout du moins, ils sont relativement enclins, à tourner les représentations de la langue française autour d'un dialogue franco-bulgare.

Concernant les manuels français de FLE, la dynamique semble être différente à plusieurs égards. En effet, selon le Tableau 12 en Annexe n°12), les images représentant la France sont davantage politiques³⁵⁴ et centrées au fur et à mesure autour d'aspects culturels parisiens. Entre 1989 et 2002 (*Bonne Route 2B* [1989]; *Nouveau sans frontières 3* [1990]; *Nouveau sans frontières 4* [1996]; *Panorama 1* [1996]; *Panorama 2* [1998]; *Panorama 4* [2002]; *Campus 2* [2002]), les images évoquant la France mettent en avant les spécificités de chaque région en France, les monuments nationaux français ou plus généralement les habitudes des Français. Puis à partir de 2003, les manuels commencent à centraliser les images mettant en avant la France autour de représentations associées aux aspects culturels parisiens. Ainsi, dans *Campus 3* (2003) et *Campus 4* (2005), les images associées à la France mettent en scènes Paris, comme « capitale de la mode, des arts, de la culture, de la gastronomie » (*Campus 4*) et comme « ville de l'amour » (*Campus 3*). Ces mêmes manuels présentent aussi la France comme un pays multiculturel, accueillant diverses communautés culturelles sur son sol qui ensuite s'intègrent/s'assimile dans cet universalisme à la française. Ici, les images de cette France sont davantage politiques, car elles proposent un modèle civilisationnel, et surtout une vision politique de l'accueil des nouveaux arrivants.

Pour les images représentant des pays ou régions francophones, *Panorama 1* (1996) met d'abord en scène des images-portraits d'étrangers en France ou des Français d'origine étrangère issues de pays francophones. La mise en scène imagée des pays francophones est souvent faite en rapport avec la France. Par exemple, dans *Campus 2* (2002) et *Campus 3* (2003), un pays francophone est mentionné et imagé soit parce qu'un Français est parti vivre là-bas ou en vacances, soit parce que le protagoniste/le portrait du personnage est d'origine de ce pays et est venu travailler en France ou est devenu Français.

Aussi, après avoir ainsi exploré certaines données qualitatives des manuels français de FLE, nous constatons qu'en comparaison des manuels bulgares, d'une part, ces derniers sont plus portés vers la promotion de la France et particulièrement de Paris. Étant à vocation universelle, ils n'instaurent pas non plus un dialogue avec la Bulgarie et son histoire

francophone — ce que les manuels bulgares, eux, d'éditions locales, peuvent compléter. D'un autre côté, les manuels bulgares de FLE sont aussi plus enclins à la description et à la promotion d'aspects culturels francophones divers que ceux français. Ces derniers sont, effectivement, très concentrés sur des liens francocentrés et politiques ; francocentré, car les pays francophones évoqués sont toujours en lien avec la France et, politique, car, il présente une certaine vision politique.

L'imaginaire bulgare francophone est alors traversé par plusieurs dynamiques alimentées par les manuels bulgares et français. Les représentations de la langue française et de la francophonie sont réimaginées du côté bulgare pour découvrir les *francophonies* ainsi que les régions françaises et non plus seulement Paris. Du côté français, la dynamique est presque à l'inverse, où les représentations sont concentrées sur Paris et les francophonies sont découvertes seulement en lien avec la France.

2.2. Explorer les assises de la transmission : des professeurs de français francophonistes et francophiles

Ainsi, en adéquation avec nos postulats théoriques, nous relevons plusieurs témoignages de professeurs de français enseignant dans le système éducatif bulgare. Puisque, en effet, ces derniers sont les principaux transmetteurs et par là aussi, négociateurs de premier plan des représentations de la langue française et de la francophonie au sein de la communauté bulgare francophone. *Que se passe-t-il alors en classe ? Que dit-on ? Que fait-on ?*

Tout d'abord, plusieurs professeurs bulgares de français (PF1 ; PF2 ; PF3 ; PF5 ; PFB3), nous confiaient avoir voyagé dans l'espace francophone et ainsi, de ces voyages, ils expliquaient leurs anecdotes et expériences francophones, rendant alors vivant ces francophonies mondiales présentées dans les manuels. D'autant que selon les enseignants,

le meilleur moyen d'après moi de transmettre des connaissances aux élèves, c'est par le récit personnel, donc, en partageant son expérience. Et ils vont retenir ce que je leur raconte de mes propres expériences, mais pas tellement ce qui est écrit dans les manuels. (PF5 p.4)

Pour certains transmetteurs, ils ont vécu et grandi dans les pays du Maghreb lors de la période communiste (PF3 par exemple). Ils sont alors davantage enclins à échanger de leurs expériences et de leurs découvertes des littératures d'Afrique francophones³⁵⁵, de la francophonie en Algérie pour PF3 par exemple. Seulement, PF3 n'a malheureusement pas pu retourner en Algérie depuis la décennie noire et ne transmet donc que sa perception d'une Algérie d'antan des années 1970 (PF3 p.4). D'autres professeurs ont également voyagé ou ont rendu visite à leurs familles dans des pays francophones européens et hors Europe. En définitive, lors des changements de régime, la parole du professeur a pu davantage se délier

laissant alors la place aux partages de leurs diverses expériences personnelles, dont francophones. Au-delà de cette aspiration à la transmission des connaissances, les professeurs de français développent leurs contenus culturels sur les francophonies et la Francophonie, car comme nous le témoigne PF5 :

c'est important de montrer aux élèves les possibilités que le français puisse leur offrir. Donc si, je leur parle de francophonies, et ils vont voir que le français leur permettra d'entrer en contact avec des gens du monde entier. Je veux aussi aborder les valeurs de la Francophonie...la diversité...mais aussi la tolérance...donc c'est très important... (p.3).

L'attrait pour les francophonies ne se situe donc pas seulement dans la volonté de connaître d'autres cultures, mais aussi selon un critère davantage pragmatique, de possibilité d'échanger et d'utilité de la langue française. Et, comme le démontre ce témoignage, certains professeurs inscrivent dans l'apprentissage de la langue française, les valeurs portées par l'OIF — en soi véhicule ses discours, opérationnalisant ainsi cette *francophonie solide* au sein de la francophonie locale bulgare.

Ensuite, les deux premières décennies du XXI^e siècle ont vu progresser le développement et l'utilisation des outils numériques en classe (Dvoretzka 2021; Lebrun et Lacelle 2014; Terzieva Bozhinova 2016; voir aussi sur les défis : Berenguer 2015). Aussi, et principalement depuis l'intégration européenne et des investissements conséquents de la part des administrations, plusieurs lycées bilingues bulgares francophones sont équipés d'outils numériques : ordinateur, vidéoprojecteur, écran ou encore d'enceintes. Mis ainsi à disposition des professeurs, ces derniers — principalement ceux ayant la volonté (selon PF1, ce n'est pas une question d'âge ni de génération [p.10]) — vont alors les utiliser pour présenter des documents authentiques (chansons, documentaires) issus de la diversité des francophonies (PF1 p.9 ; PF2 p.4 ; PF4 p.2, 14)³⁵⁶. Des éléments culturels en adéquation avec leur aspiration — bien souvent³⁵⁷ — la promotion de la *francophonie solide*³⁵⁸.

En résumé, plus que les manuels scolaires, l'expérience du professeur, le numérique jouent aussi un rôle dans cette socialisation de la francophonie locale bulgare à la *francophonie solide*. En somme, c'est ainsi que l'imaginaire communautaire bulgare francophone en serait modifié.

2.2.1. Des limites à la francophonisation : des normes linguistiques entretenues encore ancrées

Cependant, plusieurs limites entravent cette socialisation, cette transformation de l'imaginaire collectif bulgare francophone pour décentrer la langue et la francophonie de la France.

En effet, le premier obstacle est la conjugaison de la méconnaissance des réalités francophones et du manque de temps des professeurs de français (PF6 p.9). Si, certains ont pu grandir ou voyager dans des pays francophones, d'autres n'ont malheureusement pas eu cette opportunité. Aussi, lorsque le manuel de FLE en classe aborde une particularité, un élément culturel d'une francophonie à travers le monde, le professeur ne le connaît pas nécessairement et par manque de temps (en raison du nombre de classes qu'ils ont) il ne peut approfondir le sujet (PF3). D'autant que n'ayant pas été dans le pays en question, il est tout de même difficile de se raccrocher ou d'expliquer cet élément culturel (PF3 ; PF6). Pour certains professeurs, ils préfèrent rester sur des aspects culturels qu'ils connaissent, qu'ils ont appris lors de leur formation continue et même lors de leurs années de lycée (PF6).

Le second obstacle est d'ordre davantage idéologique et structurel. En effet, comme nous l'avons d'ores et déjà évoqué (2.1.2), les professeurs de français utilisent et transmettent le « français européen ». Les raisons que nous avons ainsi soulevées — présences françaises historiques, normes linguistiques et perspectives professionnelles — révèlent ainsi l'idéologie linguistique en place et la force du marché linguistique. Effectivement, le français considéré comme « authentique » suit encore les normes linguistiques françaises ; et ce, pour plusieurs raisons selon PFB3 et PF4. Premièrement, les professeurs bulgares de français ont « peur des variations du français », car ils ne les connaissent pas nécessairement. Ils ne souhaitent donc pas s'aventurer en « terrain inconnu » avec leurs élèves (PFB3 ; PF4 p.17). Deuxièmement, pour les apprenants de FLE en Bulgarie et plus généralement en Europe, lorsque ces derniers voyagent ou séjournent en France pour le tourisme ou approfondir leurs connaissances linguistiques, ils font face à une situation d'insécurité linguistique. En effet, PF4 nous expliquait que, bien souvent, ces élèves visitaient Paris et voulait parler en français. Cependant, n'ayant pas, « ni le bon accent, ni la grammaire et la syntaxe propre et sans faute », ils se retrouvaient alors incompris et jugés. Leurs locuteurs finissaient ensuite par leur parler en anglais (PF4 p.17, p.18)³⁵⁹. Aussi, les apprenants bulgares de français se retrouvent en quelque sorte obligés, du moins poussés à apprendre un certain français pour se faire comprendre — évitant donc les fautes et souhaitant faire disparaître leur accent (*Ibid.* ; PFB9 p.9 ; PFB11 p.15-16)³⁶⁰.

Enfin, le troisième et dernier obstacle relevé se situe au niveau de l'environnement dans lequel évolue les Bulgares francophones en Bulgarie. Effectivement, si ces derniers souhaitent « rester en contact avec la langue française », les activités en français sont concentrées principalement autour de l'Institut français de Bulgarie. Les films français sont projetés dans la salle de l'Institut français tous les vendredis, la médiathèque de l'IFB propose davantage d'ouvrages français et des CD de chansons françaises. En fait, comme nous l'explique PFB2, l'Institut français reste encore un élément fort et représentatif de la francophonie et de sa transmission en Bulgarie (p.2)³⁶¹.

Ces divers obstacles ne démentent pourtant pas de l'aspiration de plusieurs professeurs de français d'introduire les francophonies, *la francophonie solide* en classe, réimaginant alors les représentations de la langue française et de la francophonie en Bulgarie.

2.3. Conclusion partielle

En conclusion, les résultats présentés dans cette section apportent plusieurs nuances et précisions quant à notre argumentaire sur la socialisation de l'imaginaire bulgare francophone à la *francophonie solide*. En effet, si les instances étatiques portent deux visions pour comprendre la langue française comme une langue internationale ouverte vers le monde et l'espace francophone et pour comprendre le français comme langue de la région d'Europe centrale et orientale, ses programmes scolaires laissent tout de même une place remarquable à la France. Les manuels scolaires, symboles de représentations sociolinguistiques ne sont pas en reste. Les manuels bulgares de FLE semblent être davantage enclins à évoquer les francophonies du monde à défaut des manuels français de FLE utilisés dans le système éducatif bulgare. Et cette tendance est spécialement visible pour les analyses autour des scènes situationnelles. Certaines limites structurelles viennent également retenir cette francophonisation. Les normes linguistiques en vigueur – l'idéologie et le marché linguistique, les méconnaissances de certaines réalités francophones par les enseignants de français entraînent une ouverture partielle vers les francophonies. Malgré ces remous, la dynamique est en marche ; et l'imaginaire bulgare francophone a, depuis 1989, été profondément repensé par l'aspiration des francophonistes – concepteurs bulgares de manuels, enseignants et politiques.

3. L'effervescente francophonie de l'APFB : une communauté de pratique influente et innovante par et sur son environnement

Au sein de notre groupe d'aspiration, l'APFB a également joué un rôle important, principalement dans la renégociation et la réimagination des représentations transmises dans l'imaginaire bulgare francophone. Aussi, nous explorons d'abord la vision et les actions entreprises par les cadres et membres de l'association pour matérialiser leur aspiration — promouvoir *la francophonie solide* et l'intégrer à la pratique enseignante en Bulgarie (3.1.). Ces mêmes membres ne sont pas seuls. En effet, divers acteurs — des réseaux de pratique et du paysage de pratique — sont également protagonistes de ces changements. Ils suivent, effectivement, la même aspiration de promotion (3.2.).

3.1. Des engagements de l'association : s'ouvrir aux francophonies

Le « métier d'enseignant de langue a de tout temps été un métier en mouvement, que ce soit du point de vue théorique (l'évolution de la réflexion conceptuelle) ou du point de vue

méthodologique (l'évolution des prescriptions méthodologiques).» (Cuq 2014). Et ce sont souvent les enseignants qui, eux-mêmes, portent ces changements (*Ibid.*). En effet, dans notre cas, à l'initiative des fondateurs de l'APFB, puis des cadres (Président et Vice-Président élus), l'association renégocie la pratique de l'enseignement du français — son contenu et son approche pédagogique. Pour la présente aspiration, seul le contenu nous intéresse. En ce sens, ils reconfigurent l'imaginaire communautaire bulgare francophone en y intégrant les francophonies, la Francophonie, en somme la *francophonie solide*. *Comment ont-ils procédé ? Qui, quand, où ?* Des réponses auxquelles nous allons présentement répondre.

Lors de la création de l'APFB puis à la tenue du premier Symposium en 1994 (Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994), l'heure était à la recomposition et réflexion de l'enseignement du français en Bulgarie en fonction des modèles européens (français principalement pour le FLE). Puis, progressivement, plusieurs membres fondateurs et présidents de l'Association ont souhaité inclure davantage les contenus francophones de diverses origines francophones à défaut de seulement français, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord structurellement, l'évolution de la didactique du FLE, qui aborde et a intégré davantage la question des francophonies (Mendonça Dias 2021; voir aussi Spaëth 2003), a poussé les membres à s'aligner volontairement avec cet aspect (PFB3). Par ailleurs, individuellement, ces derniers avaient aussi la détermination de s'ouvrir à l'espace francophone et au monde en général. Les barrières idéologiques communistes étant défaits, il est alors devenu possible de converser et de mieux connaître des cultures francophones inconnues ou incomprises à l'époque.

Pour ainsi satisfaire cette soif de *francophonie solide*, du moins matérialiser leur aspiration, les membres de l'APFB ont, tout d'abord, accueilli lors de leur colloque annuel des intervenants francophones et pas seulement Français. Par exemple, UF3 témoignait que lors de ces colloques, l'association « essayait de faire venir des francophones de différents pays (des Suisses, des Belges, des Français) [...] et même un Québécois [...] qui était le président de l'une des associations québécoises des professeurs de français. » (UF3 p.7). Ces intervenants — courtiers — permettent ainsi de renégocier la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie, et ce, conformément à leur pratique dans leur communauté respective. En parallèle, les colloques donnent aussi lieu à des activités pédagogiques. Lors de ses activités, et dépendamment de l'intervenant, il pouvait être aussi question de transmettre des « innovations » en matière d'enseignement du FLE. Ainsi, lors du colloque annuel de 2018, l'atelier animé par la formatrice Rennie Yotova portait notamment sur l'analyse de deux textes littéraires francophones présents dans un des manuels scolaires bulgares de FLE (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2018a). L'un des deux textes était « un extrait de la pièce de théâtre *Les Belles-Sœurs* de Michel Tremblay, dramaturge et romancier

québécois », tandis que l'autre était un « extrait de *Notre-Dame du Nil* de Mukasonga, autrice rwandaise » (*Ibid.* p.3).

La seule réelle limite dans la découverte et la promotion de la *francophonie solide* au sein de la communauté de pratique se trouve dans le manque de diversité des contenus et intervenants francophones. En effet, principalement par limites financières, il est compliqué pour l'association de faire venir une intervenante d'un autre continent que celui européen. Cela entraîne des frais élevés qui ne peuvent être couverts souvent que par l'institution diplomatique étrangère présente en Bulgarie dont l'intervenant est citoyen³⁶². En ce sens, lors de ces colloques, les intervenants sont principalement européens et plus spécifiquement de la région d'Europe centrale et orientale. Cela n'empêche pas, en revanche, à ces intervenants d'aborder et de présenter des cultures francophones autres que la leur, et ainsi de se faire le chantre de la diversité des francophonies.

Dans un second temps, et à la suite de ces colloques, dans chaque numéro de la revue *Fréquences francophones*, publiée entre 2003 et 2009, une section est dédiée aux francophonies. Il y a ainsi, au sein de celle-ci, un ou plusieurs articles écrits par des auteurs, didacticiens, universitaires, artistes francophones issus de diverses francophonies ou traitant d'aspects culturels de celles-ci. Ces revues, réels objets-frontières, ont alors permis de proposer de nouveaux contenus, ouvrages à lire et à enseigner, ainsi que d'échanger sur des pratiques d'enseignements et d'apprentissages effectuées dans les autres pays. En ce sens, elles ont été des outils d'inspiration pédagogiques ainsi que culturels pour élargir les représentations de la langue française et de la francophonie aux francophonies et à la *francophonie solide*.

3.2. Des fondations repensées pour tenter de métamorphoser les transmetteurs — entre influence des réseaux de pratique et du paysage de pratique

Si les membres de l'association sont les premiers à intervenir et à porter cette aspiration de socialisation à la *francophonie solide*, ils sont souvent aidés et influencés par les réseaux de pratiques et le paysage de pratique auxquels ils appartiennent. En ce sens, les membres de l'APFB ont, dès la création de l'association, rejoint le réseau de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF). Celle-ci, organisée en plusieurs comités régionaux, est venue épouser et alimenter l'aspiration des membres professeurs-francophonistes pour ancrer d'une part la *francophonie solide* au sein de la francophonie bulgare, mais également de promouvoir une certaine régionalisation de cette francophonie (3.2.1.). D'un autre côté, le paysage de pratique au lendemain du changement de régime se transforme et d'effervescents changements s'opèrent, en collaboration avec l'APFB, pour réimaginer la pratique de l'enseignement et la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone et *in fine*, son contenu.

3.2.1. *Des réseaux de pratiques influents : la Fédération internationale des professeurs de français et ses comités pour rallier l'aspiration des membres*³⁶³

La Fédération des professeurs de français est composée d'un comité exécutif et de Commission régionale — pour notre cas, la Commission d'Europe centrale et orientale (CECO). Et l'APFB est membre de cette dernière commission (voir 2.2). Nous évoquons la FIPF, car, elle (son comité exécutif) s'est fixée comme objectifs suivants de :

- 1) Promouvoir la langue française (et la Francophonie), son apprentissage et son enseignement partout dans le monde ; [...] de 3) Contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français et de l'éducation en général (Fédération Internationale des professeurs de français, s. d.; voir aussi 2021, 5).³⁶⁴

Aussi, en lien avec l'APFB et pour réaliser ses aspirations, elle organise de nombreux événements fédérateurs et produit des documents utiles à la réinvention de la pratique de l'enseignement du FLE notamment en Bulgarie.

Tout d'abord, la FIPF organise tous les quatre ans son Congrès mondial rassemblant plus de « 1500 à 2000 enseignants de français, chercheurs, et autres acteurs engagés dans le soutien et le développement de la langue française et de son enseignement. » (Fédération Internationale des professeurs de français 2023b, règle 4). Lors de ces Congrès, des activités culturelles et pédagogiques — véritables objets-frontières — sont proposées aux professeurs participants dans l'intention d'être des lieux de rencontres et d'échanges de bonnes pratiques sur l'avenir du français et de la F/francophonie (*Ibid.*)³⁶⁵. Aussi, plusieurs membres de l'APFB au fil des années ont assisté à ces Congrès (Karaivanov 2017, 314). Et, PF4, PFB3 et PFB7 nous expliquaient que grâce à ce Congrès et ces activités, organisées dans des pays différents à chaque édition, les professeurs bulgares de français participants pouvaient alors découvrir de nouvelles francophonies³⁶⁶. Outre cet aspect, ces événements mondiaux accompagnent aussi une autre dynamique. En effet, PF4 soulignait qu'ils encouragent la connaissance et la réflexion mutuelle sur la pratique entre professeurs de français³⁶⁷. Aussi, ces échanges entre professeurs — ces interactions à la frontière — favorisent notamment la négociation de la pratique de l'enseignement du français en Bulgarie³⁶⁸.

Dans une autre dynamique, la Commission d'Europe centrale et orientale, elle, enracine les réflexions de la pratique au niveau régional, favorisant un espace de dialogue entre professeurs de français de la région et proposant une vision davantage régionalisante de la francophonie. En fait, la Commission qui regroupe les associations de professeurs de français de la région³⁶⁹ organise des congrès régionaux où se rencontrent ces mêmes associations. S'ils ne sont pas réguliers, PFB3 nous confiait qu'ils permettaient cependant d'échanger avec leurs collègues qui vivent les mêmes réalités et sont passés par les mêmes enjeux depuis la fin du

régime communiste (Cuq et Fédération Internationale des professeurs de français 2016, 174). Ces échanges amènent aussi à l'appréhension par les professeurs bulgares participants de nouveaux aspects francophones de la région.

En somme, ces deux organismes agissent indirectement sur la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone. En effet, grâce à leur implication ainsi qu'à la réactivité des professeurs bulgares de français, la FIPF et la CECO proposent de nouveaux contenus et représentations pour enseigner la langue française et les francophonies. D'autant que bien souvent les participants aux Congrès sont des membres actifs et influents au sein de l'association des professeurs de et en français de Bulgarie. Cette influence, ils l'exercent grâce à leur place au sein du conseil d'administration, afin de promouvoir la *francophonie solide* et partager leurs expériences des Congrès mondiaux auprès de leurs collègues.

Les réseaux de pratique³⁷⁰ ne sont pas les seuls à interférer avec les professeurs de français sur l'imaginaire communautaire bulgare francophone. En effet, étant une communauté de pratique, celle-ci s'inscrit nécessairement au sein d'un paysage de pratique, plutôt engagé et entremêlé en Bulgarie.

3.2.2. Le paysage de pratique : entre continuité francophile et socialisation progressive à la francophonie solide

Comme nous pouvons l'observer dans le schéma (4), le paysage de pratique de l'APFB est assez complet en Bulgarie. Nous nous arrêtons alors sur une institution qui accueille des francophonistes et où, à des périodes données étaient présidées/dirigées par des courtiers (pour d'autres institutions, voir³⁷¹).

Le Département d'Études romanes : épicerie de la formation initiale et continue des membres de l'APFB

La fondation de l'APFB a nécessité l'implication et surtout la volonté du Directeur du Département de Lettres romanes d'alors (UF2). Il s'agissait, en effet, de faire le lien entre lycée bilingue et université afin de mieux préparer dans les lycées les futurs étudiants souhaitant intégrer la Licence (Baccalauréat) de Lettres françaises à l'Université de Sofia. Cette formation de quatre années permet ensuite, en fonction de l'option choisie en troisième année, de devenir professeurs de FLE.

Au-delà de cet objectif de préparation académique, plusieurs présidents du Département d'Études romanes étaient membres exécutifs de l'APFB et ont appuyé des deux côtés leur aspiration à la socialisation à la *francophonie solide* au sein de la communauté de pratique. Cette même aspiration, ils l'ont suivie aussi parce qu'ils étaient/sont membres d'une

communauté de pratique que sont les didacticiens et experts universitaires de la langue française³⁷² — d'où alors leur titre de courtiers. Par exemple, un ancien président du Département d'Études romanes engagé dans des projets francophones mondiaux (PFB8 p.4) a poussé académiquement, de nombreux étudiants futurs professeurs de français, à étudier les littératures francophones. Si au départ cette pratique n'était pas institutionnalisée, l'ouverture de Masters (5^e et 6 années) en « Études francophones, Études sur les francophonies » dans les années 2000 vient confirmer cette tendance (Institut Français de Bulgarie 2021c). Puis en 2016, une nouvelle formation universitaire héritée de ces deux Masters est lancée : le Master Francophonie, Plurilinguisme et Médiation interculturelle. Celui-ci prévoit des cours axés sur l'espace francophone, la politique linguistique de l'OIF, ou encore sur « les pratiques linguistiques télévisuelles francophones » tout en accueillant des lecteurs et des enseignants de l'Université de Genève, de la France, de Wallonie-Bruxelles, du Sénégal, de Maurice, de Tunisie, du Québec, etc. (*Ibid.*). Ces mêmes lecteurs et enseignants — eux aussi, véritables courtiers — ont ainsi introduits « des auteurs autres que français » naviguant alors dans la mer des littératures francophones (PFB8 p.4). Ainsi, les futurs/enseignants³⁷³ de français peuvent interagir avec ces derniers. Par exemple, PF5 nous expliquait qu'il pouvait

poser des questions sur la vie, la langue au Québec et là (il) pourrai(t) transmettre à (ses) élèves, ce qu('il) apprend. Ce n'est pas de (sa) propre expérience, mais c'est de la part d'une personne qu('il) connai(t) et (il va) leur dire, (qu'il) connais une Québécoise et (qu'elle lui) a dit, et cetera. (PF5 p.10).

En proposant un tel Master, les présidents successifs du Département avaient/ont ainsi eu la volonté d'ancrer l'enseignement des francophonies pour les futurs/professeurs de français et donc membres de l'APFB. Par leurs doubles positions, ces présidents ont alors fait la promotion de ces études, notamment lors du colloque annuel de l'APFB ou au sein de la revue associative : *Fréquences francophones*. En formant les jeunes professeurs — nouveaux membres de la communauté de pratique, ils touchent alors presque³⁷⁴ directement à la renégociation de la pratique et surtout des représentations de la langue française, *in fine* à l'imaginaire communautaire bulgare francophone. En effet, ces mêmes jeunes vont progressivement « remodeler ainsi la mission commune, le répertoire partagé, la pratique et en définitive donc, les frontières et caractéristiques empiriques de la communauté de pratique »³⁷⁵.

Par ailleurs, en raison de leurs positions universitaires et les contacts qu'ils avaient au sein du monde universitaire francophone, les présidents du Département ont également invité plusieurs didacticiens, enseignants issus de pays francophones, de Belgique, de Suisse ou encore du Sénégal (UF3) lors de formations et colloques de l'APFB (voir *Fréquences francophones n° 10*, par exemple)³⁷⁶.

4. Conclusion finale du Chapitre 3

Pour conclure, ce Chapitre nous apporte davantage de détails et de nuances sur l'argument d'une socialisation de la communauté bulgare francophone à la francophonie solide. Souhaitant éviter la redondance, nous rappellerons seulement trois points. La structure institutionnelle dans laquelle se positionne la communauté de bulgare francophone (I) soutient la transformation des représentations de la langue française dans l'optique d'une *francophonisation* et d'une compréhension *régionalisante* de la langue française. Les divers acteurs – OIF, CREFECO, Institut français ou encore ambassade du Maroc – ciblent tant les transmetteurs des représentations que le jeune public de Bulgares francophones. Au sein de l'appareil d'État, les choix de programmes scolaires et des manuels scolaires dans une moindre mesure tendent également vers cette socialisation à la *francophonie solide* et à la dimension *régionale*. Il est à noter malgré tout, plusieurs nuances dans les résultats, issus notamment de facteurs structurels. Celles-ci dénotent alors d'un ancrage persistant d'une vision francocentrée transmise dans l'imaginaire bulgare francophone. Pourtant, des colloques et revues – objets frontières – ont été organisés par des francophonistes de l'APFB pour réinventer la pratique de l'enseignement du français en Bulgarie, principalement son contenu. Cette réinvention a aussi été portée grâce à l'aide de réseaux de pratique telle que la FIPF et sa commission pour l'Europe centrale et orientale, qui toutes deux, aspirent et encouragent à la régionalisation et la francophonisation de l'apprentissage du français et des représentations de cette langue. Enfin, en observant le paysage de pratique, nous avons pu constater des francophonistes au cœur des universités qui ont, relativement repensé la pratique de l'enseignement du français en agissant sur les formations initiales des transmetteurs des représentations et de l'imaginaire bulgare francophone.

Conclusion

En définitive, *que retenir de nos résultats ? que soulignent-ils quant à la définition de la francophonie locale bulgare, de la mobilisation, réinterprétation de l'imaginaire de la communauté bulgare francophone ? Plus largement, qu'a apporté cette étude de cas aux études sur les francophonies locales ?*

Tout d'abord, l'un des principaux objectifs de ce mémoire était de présenter et d'utiliser un cadre novateur d'analyse d'une francophonie locale. Notre étude de cas entend ainsi être un exemple possible à suivre pour l'étude d'autres francophonies locales. Au-delà de l'apport théorique analytique à une étude de francophonie locale, notre cas souligne également deux autres paramètres à considérer. En effet, tout au long de la présentation des résultats, nous avons nuancé nos propos grâce à une prise en compte des facteurs structurels. Ces facteurs, d'ordres multiples, sont autant à considérer lorsqu'ils soulignent notamment des normes et usages linguistiques. Les structures donc à prendre en compte lorsqu'il est question d'étude de *francophonie locale* à apprentissage du FLE, se trouvent ainsi être – les idéologies linguistiques et les marchés linguistiques. C'est notamment grâce à cette considération que le concept de *francoçais* a émergé. Par ailleurs, notre étude de cas et les données avec lesquelles nous l'étudions ont apporté une précision et une nuance essentielle. À défaut de nous concentrer seulement sur les discours officiels (programmes scolaires notamment) porteurs d'une vision des représentations et de l'imaginaire d'une communauté francophone, nous nous sommes intéressés aux discours des transmetteurs, à leur pratique, leurs techniques et expériences en classe de français. Dans une francophonie locale à apprentissage du FLE, la transmission de l'imaginaire se déroule notamment, presque principalement, au sein des classes de FLE. Aussi, en tenant compte des changements idéologiques dans l'enseignement en général (majoritairement dans les pays européens et occidentaux), de la libéralisation de la parole de l'élève dans ces mêmes pays, les enseignants ont changé leur méthode de transmission. C'est ainsi, que ce concept : « francoçais » est appuyé, puisqu'effectivement, pour intéresser l'apprenant dans l'apprentissage du FLE, le professeur de français doit maintenant davantage tenir compte des intérêts de l'apprenant et de sa motivation. Dans la vision pragmatique dans laquelle de nombreux élèves se placent, l'enseignement est donc aligné sur les marchés économique et de l'emploi ; marchés eux-mêmes définissant le marché linguistique et donc les représentations de la langue française.

Pour ainsi découvrir en partie les dynamiques de l'imaginaire d'une communauté linguistique francophone à apprentissage du FLE, il est alors pertinent de se pencher sur les facteurs structurels, le : « *ce qui se passe en classe* » ainsi que sur la pratique de l'enseignement.

La question directrice de ce mémoire était : *Comment et par qui, l'imaginaire communautaire bulgare francophone en Bulgarie a-t-il été repensé depuis la chute du communisme (1989), l'intégration bulgare à la francophonie institutionnelle (1993) et à l'Europe (2007) ?* D'autres questions émanaient également de cette question : *quelles sont désormais les représentations associées à la langue française et à la francophonie en Bulgarie ?* Ainsi que *Pourquoi un tel projet et de telles dynamiques ont été entrepris ? Si le français n'est plus un choix identitaire où la francophilie serait presque dépassée, la compréhension et définition de la francophonie bulgare et de l'imaginaire communautaire bulgare francophone ne seraient plus francocentrés ?*

Pour répondre à ces questions, nous avons effectué une étude de terrain, mené des entrevues avec des participants francophones présents en Bulgarie issus d'institutions agissant sur les représentations de la langue française (ministères bulgares, institutions diplomatiques, institutions multilatérales, lycées bilingues bulgares francophones, concepteurs de manuel scolaire), analysé les manuels scolaires de FLE utilisés pour l'apprentissage du français et *in fine*, effectué une recherche d'archives à l'Institut français de Bulgarie, au CREFECO et à l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie. Nous avons, par la suite, effectué une analyse qualitative et une analyse quantitative de ses données.

Ainsi, nous avons pu identifier certains acteurs en présence agissant dans la redéfinition de l'imaginaire communautaire bulgare francophone depuis 1989. C'est ainsi que nous avons pu faire ressortir et utiliser le concept théorique de Traisnel (1998) de « groupe d'aspiration » et représenter schématiquement ces individus (Figure n°**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). De ce groupe, composé d'individus organisés en groupes nous avons identifié une communauté de pratique. L'Association des professeurs de et en français de Bulgarie (APFB). Les individus du groupe d'aspiration sont des francophonistes, ils suivent, négocient et alimentent l'aspiration de ce groupe. Celle-ci, nous l'avons présentée dans les deux chapitres empiriques de ce mémoire : l'europanisation des représentations de la langue française en Bulgarie et *in fine*, de l'imaginaire communautaire bulgare francophone ; et la socialisation à la *francophonie solide* et la découverte des autres francophonies locales dans la transmission de l'imaginaire de la communauté bulgare francophone. Certains de ces francophonistes pour réaliser cette aspiration se sont placés au sein de l'APFB et ont alors renégocié la pratique de l'enseignement du français. Mais, les individus n'ont pas été les seuls agissant sur l'imaginaire de la communauté. En effet, les structures d'appartenances dans lesquelles se trouve la communauté sont également opérantes. Nous avons alors mis en lumière l'idéologie politique portée par le Conseil de l'Europe pour faire advenir un nouvel individu européen plurilingue, et les processus d'application de celle-ci au sein des représentations du français. L'OIF, par exemple à travers le CREFECO, a également été un acteur notable dans la redéfinition des

représentations du français en Bulgarie, et ce, dans une logique d'ouverture vers les francophonies.

Nous avons également découvert, grâce aux entrevues, les méthodes et stratégies de nombreux acteurs politiques bulgares pour repenser le contenu de l'enseignement du français. Par ailleurs, l'analyse des manuels scolaires, sous le regard de l'eupéanisation du français et de son apprentissage, puis de la socialisation à la *francophonie solide*, nous amène à conclure que, malgré certaines tendances à la décentration de la langue et de sa vision franco-centrée, les représentations sociolinguistiques sont encore marquées par les représentations de la France. Bien entendu, les résultats issus des manuels scolaires ne sont pas catégoriques, et nous constatons malgré tout une volonté d'ouverture et de promotion de la *francophonie solide* et d'une compréhension du français comme langue de l'Europe. Les deux aspirations des francophonistes restent, malgré tout, davantage visibles au travers d'autres de leurs actions et notamment au sein du groupe de pratique et des institutions étrangères et multilatérales.

En résumé, nous pouvons donc affirmer que l'imaginaire communautaire bulgare francophone depuis 1989, a été réinventé, grâce et par la mobilisation et les actions de nombreux archéologues, francophonistes, bulgares et étrangers ; et ce, selon les deux dynamiques : d'eupéanisation et de socialisation de l'imaginaire communautaire bulgare francophone à la *francophonie solide* et aux *francophonies*. Plusieurs limites structurelles doivent cependant être notifiées modérant ainsi cette marche.

Cette réponse et ce mémoire plus généralement posent pourtant d'autres questions ? – d'autant que certaines limites sont inhérentes à cette recherche.

En effet, si une telle étude de cas se concentre sur les Bulgares francophones et dénote d'une réelle aspiration et d'un engagement certain de ces derniers pour les questions de la langue française, de la francophonie ou encore de l'histoire de celle-ci en Bulgarie, le sujet reste assez peu visible au sein du reste de la population bulgare présente en Bulgarie et à l'étranger. Dans un autre sens, pour cette étude de cas, nous avons observé seulement un seul groupe du groupe d'aspiration. Or, d'autres acteurs, membres du groupe d'aspiration ont également pu jouer un rôle dans la redéfinition de l'imaginaire communautaire bulgare francophone. Par souci de synthèse, nous n'avons pu les intégrer.

Des questions émergent également, notamment à la vue d'autres dynamiques plus récentes. En effet, l'ESFAM, selon PFB11, accueille de plus en plus d'étudiants étrangers africains francophones. Leur présence pourrait amener d'autres tendances à la réinterprétation de l'imaginaire bulgare francophone. Notant par ailleurs que ces étudiants africains organisent parfois des événements à destination du public francophone de Sofia. *L'ESFAM deviendra-t-il, est-il, un acteur phare dans la définition de la francophonie bulgare ? Ses étudiants*

francophones, africains, haïtiens engageront-ils une redéfinition de la vision de la langue française, en s'installant notamment en Bulgarie ?

En parallèle, la Bulgarie depuis 2007, puis 2018, entretient de nouvelles relations économiques et commerciales avec de nombreux pays africains dont francophones (Hadjitchoneva 2022). Ces échanges se font-ils en français ? PFB8, nous confiait, par ailleurs, que la Bulgarie à travers « l'Institut culturel bulgare aux Affaires étrangères » (p.14) a organisé une exposition à la bibliothèque de l'université de Dakar sur les « les monuments bulgares, patrimoine mondial de l'UNESCO. ». *Au-delà d'une simple exposition, cet acte permettrait-il de faire connaître « la francophonie bulgare au Sénégal et sénégalaise en Bulgarie » (Ibid.), comme l'affirme PFB8 ?*

Dans un constat plus sombre pour l'avenir du français en Bulgarie, qu'amèneront les retraits progressifs de la France (fermeture de poste à l'Institut français de Bulgarie), de la Belgique (fermeture de la délégation basée à Bucarest) en Bulgarie, sur l'imaginaire communautaire bulgare francophone ? La baisse du nombre d'apprenants de français en Bulgarie depuis plus de 20 ans aura-t-elle raison de la francophonie bulgare ? Un impact sur sa définition ? Une nécessaire redéfinition pour faire perdurer l'apprentissage du français en Bulgarie ? La crise de la Covid-19 a vu revenir de nombreux expatriés bulgares de France notamment, et ce, dans de nombreux villages en Bulgarie (БЛИЦ 2020). Le retour de ces Bulgares pourra-t-il jouer sur le regain de l'apprentissage du français par exemple ? Depuis l'ouverture bulgare de 2007, l'accroissement progressif de nombreux immigrants, expatriés francophones dans la capitale bulgare suscitera-t-il un élan dans la redéfinition de la langue française en Bulgarie ? En bref, ce mémoire ne prétend donc pas à l'exhaustivité et n'est qu'une conclusion interprétée d'une réalité observée et d'analyses construites ; et, soulève notamment d'autres questions.

Références bibliographiques

- 9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“. 2015а. « Le Français va encore travailler sur un projet européen ! | 9ème Lycée de Langue Française ». *9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“* (blog). 6 avril 2015. <https://www.feg.bg/frenskata-otnovo-shte-raboti-po-evropeyski-proekt/>.
- . 2015b. « “L’Europe en 6 actions” - Marseille à Sofia ! | 9ème Lycée de Langue Française ». 6 avril 2015. <https://www.feg.bg/evropa-v-6-deystviya-marsiliya-v-sofiya/>.
- . 2015c. « Mois des projets internationaux à la “Française” | 9ème Lycée de Langue Française ». 6 avril 2015. <https://www.feg.bg/mesec-na-mejdunarodnite-proekti-vav-frenskata/>.
- . 2015d. « Ученици от Френската гимназия в Европарламента | 9-та Френска езикова гимназия ». *9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“* (blog). 9 décembre 2015. <https://www.feg.bg/uchenitsi-ot-frenskata-gimnaziya-v-evroparlamenta/>.
- . 2022а. « Rencontres de haut niveau de nos participants du projet Lycée d’Europe | 9ème Lycée de Langue Française ». *9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“* (blog). 13 avril 2022. <https://www.feg.bg/sreshti-na-visoko-nivo-na-nashite-uchastnitsi-ot-proekta-lycee-d-europe/>.
- . 2022b. « Посещение на мароканския писател Абделазис Ерашиди в 9 ФЕГ / Visite de l’écrivain marocain Abdelaziz Erashidi au 9 FEG ». 21 novembre 2022. <https://www.feg.bg/poseshtenie-na-marokanskiya-pisatel-abdelazis-erashidi-v-9-feg/>.
- . 2023а. « La Bulgarie et le Danemark en conversation en français | 9ème Lycée de Langue Française ». *9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“* (blog). 28 septembre 2023. <https://www.feg.bg/balgariya-i-daniya-v-razgovor-na-frenski-ezik/>.
- . 2023b. « Quatre générations de francophones ont célébré la Journée européenne des langues | 9ème Lycée de Langue Française ». 18 octobre 2023. <https://www.feg.bg/chetiri-pokoleniya-frankofoni-otpraznuvaha-evropejskiya-den-na-ezitsite/>.
- 9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“, et APFB Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie. 2022. « Le lycée de langue française « Alphonse de Lamartine » a participé au Choix Goncourt de la Bulgarie ». 2022. <https://apfb-bg.org/index.php/2022/05/20/goncourt22/>.
- 9-та Френска езикова гимназия. 2020. « 9-та Френска езикова гимназия ». 1 décembre 2020. <https://www.feg.bg/>.
- 24 часа. 2013. « 20 години франкофони, цял живот галфони ». *24 Часа*, 03 2013.
- Abizadeh, Arash. 2012. « On the Demos and Its Kin: Nationalism, Democracy, and the Boundary Problem ». *American Political Science Review* 106 (4): 867-82. <https://doi.org/10.1017/S0003055412000421>.
- Abrie, Jean-Claude. 1971. « Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance ». *European Journal of Social Psychology* 1: 311-26. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010303>.
- . 1994а. « Les représentations sociales: aspects théoriques ». In *Pratiques sociales et représentations*, 1ed éd., 2:11-37. Paris: PUF.
- . 1994b. « L’organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique ». *Structures et transformations des représentations sociales*, 73-84.



- . 1994c. *Pratiques sociales, représentations sociales*. 1ed éd. Paris: PUF.
- . 2003. « 8. L'étude expérimentale des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, 7e éd.:203-23. Sociologie d'aujourd'hui. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>.
- . 2008. « Pratiques sociales et représentations ». In *Pratiques sociales et représentations*, 253-253.
- Adamoska, Vesna. 2006. « La Francophonie en Macédoine ». *Voix Plurielles* 3 (1).
- Agar, Michael. 1996. « The professional stranger: An informal introduction to ethnography ». (*No Title*).
- Agence de presse internationale catholique, APIC. 2022. « Les assumptionnistes dans le monde et en Bulgarie. – Portail catholique suisse ». cath.ch. 26 mai 2022. <https://www.cath.ch/newsf/encadre-375/>.
- Agence universitaire de la francophonie, éd. 2009. *Francophonie et relations internationales*. 1 vol. Savoirs francophones. Paris: Éd. des Archives contemporaines Agence universitaire de la francophonie.
- Agence universitaire de la francophonie, AUF. 2016. « Retour de l'AUF au sein de l'Université de Sofia ». *AUF* (blog). 15 mars 2016. <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/retour-de-lauf-au-sein-de-luniversite-de-sofia/>.
- Ager, D. E. 1996. « *Francophonie* » in *the 1990's: Problems and Opportunities*. Multilingual Matters.
- Agterberg, Marlous, Bart Van Den Hooff, Marleen Huysman, et Maura Soekijad. 2010. « Keeping the Wheels Turning: The Dynamics of Managing Networks of Practice ». *Journal of Management Studies* 47 (1): 85-108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00867.x>.
- AIF, Agence intergouvernementale de la Francophonie, et Organisation Internationale de la Francophonie OIF. 2004. *Situation du français et politiques linguistiques et éducatives - Sofia Bulgarie 25-27 mai 2004 : réunion régionale de réflexion et de concertation des pays francophones d'Europe centrale et orientale*. Paris: OIF : Organisation internationale de la Francophonie.
- Ajani, Gianmaria. 2008. « Codification du droit privé européen et multilinguisme: deux principes qui s'opposent? » *Studia Universitatis Babeş Bolyai - Jurisprudentia* 53 (2): 85-99.
- Akakpo, Essinam. 2021. *Quelle méthodologie pour l'enseignement du français au Ghana: la méthodologie du FLE ou celle du FLS*.
- Alby, Sophie, et Isabelle Léglise. 2014. « Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones? » In , 271. Presses Universitaires de Rennes. <https://shs.hal.science/halshs-00990950>.
- Alexandrova, Nadezhda. 2018. « Bulgarian Reception of Foreign Literature in the Ottoman Context of the 19th Century (in Bulgarian: Особености На Българската Преводна Книжнина в Османския Контекст На ХІХ Век) ». *Annual of Sofia University St. Kliment Ohridski "Faculty of Slavic Studies*, janvier.
- Allal-Chérif, Oihab, et Lise Arena. 2018. « XXIII. Étienne Wenger – Les communautés de pratique au service de la connaissance située et de l'apprentissage social ». In *Les Grands Auteurs en Systèmes d'information*, 462-83. Grands auteurs. Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.walsh.2018.01.0462>.
- Allard, Gustave Camille. 1864. *Souvenirs d'Orient. La Bulgarie orientale, par le Dr. C. Allard*

... suivie d'une notice sur le Danube, par M. J. Michel ... et de l'explication des inscriptions par M. Léon Rénier ... Ouvrage orné de 7 gravures et de 2 cartes. Édité par Adrien Le Glere et C. Dillet. Adrien Le Clere et Cie. Bibliothèque choisie du messager de la semaine. Paris.

- Allard-Poesi, Florence. 1997. « Nature et processus d'émergence des représentations collectives dans les groupes de travail restreints ». In . <https://www.semanticscholar.org/paper/Nature-et-processus-d%27emergence-des-repr%C3%A9sentations-Allard-Poesi/b875b312ecb5a988fd8bb7f2b02403b224e11c22>.
- Alliance française de Varna. 2010. « La Semaine du Goût et l'inauguration de l'exposition "L'Europe passe à table" - Galerie - Alliance Française Varna ». *Alliance française de Varna* (blog). 6 novembre 2010. <https://afvarna.org/index.php/fr/gallery/44>.
- . 2013. « Le 6ème Rallye francophone a eu lieu le 27 mars 2013 dans les rues de Varna ! » *Alliance française de Varna* (blog). 27 mars 2013. <https://www.afvarna.org/fr/program/event/424>.
- . 2016. « Rallye Francophone 2016 9ème édition - le 23 mars ». *Alliance française de Varna - Bulgarie* (blog). 23 mars 2016. <https://www.afvarna.org/index.php/fr/gallery/279>.
- . 2023a. « Journée européenne des langues - 26 septembre 2023 ». *Alliance française de Varna* (blog). 26 septembre 2023. <https://afvarna.org/index.php/fr/program/event/1477>.
- . 2023b. « Rendez-vous langues - 29 septembre 2023 - Social Tea House ». *Alliance française de Varna - Bulgarie* (blog). 29 septembre 2023. <https://afvarna.org/index.php/fr/program/event/1479>.
- Almond, Gabriel A. 1988. « The Return to the State ». *American Political Science Review* 82 (3): 853-74. <https://doi.org/10.2307/1962495>.
- Almond, Gabriel A., et Stephen J. Genco. 1977. « Clouds, Clocks, and the Study of Politics ». *World Politics* 29 (4): 489-522. <https://doi.org/10.2307/2010037>.
- Al-Muhaisen, Batoul Mujahed. 2016. « L'utilisation du document authentique en classe de FLE: Le cas de la publicité—Une exploitation linguistique et pédagogique du spot publicitaire" Camembert de Normandie ». *The Arab Journal For Arts Vol* 13 (1): 247-66.
- Alpert, Daniel. 1985. « Performance and Paralysis ». *The Journal of Higher Education* 56 (3): 241-81. <https://doi.org/10.1080/00221546.1985.11780690>.
- Altasserre, Stéphan. 2011. « Les migrations bulgares vers l'Europe occidentale ». *Recherches, culture et histoire dans l'espace roman*, n° 7 (décembre): 147-60. <https://doi.org/10.4000/cher.12804>.
- . 2013. « Les mobilités bulgares en Europe occidentale et plus particulièrement en France au cours de la période postcommuniste (1989-2012) ». *Theses.fr*. Thesis, Theses.fr.
- Ambassade de France en Bulgarie. 2020. « Histoire des relations franco-bulgares ». La France en Bulgarie. avril 2020. <https://bg.ambafrance.org/Histoire-des-relations-bilaterales-franco-bulgares>.
- . 2022. « Les Alliances françaises ». La France en Bulgarie. 21 novembre 2022. <https://bg.ambafrance.org/Les-Alliances-francaises-8787>.
- Amin, Ash, et Joanne Roberts. 2008. « Knowing in Action: Beyond Communities of Practice ». *Research Policy* 37 (2): 353-69. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.11.003>.
- Amit, Aviv. 2013. *Continuité et changements dans les contacts linguistiques à travers l'histoire de la langue française: idéologies, politique et conséquences économiques*. Sémantiques. Paris: L'Harmattan. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43595763n>.

- . 2015. « La francophonie à l'ère de la mondialisation », 183.
- Anadón, Marta. 2004. « Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec ». *La recherche en éducation: étapes et approches* 3: 20-36.
- . 2006. « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents ». *Recherches qualitatives* 26 (1): 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>.
- . 2019. « Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative ». *Recherches qualitatives* 38 (1): 105-23. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>.
- Anadón, Marta, et Christiane Gohier. 2001. « La pensée sociale et le sujet: une réconciliation méthodologique ». *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, 19-41.
- Anadón, Marta, et François Guillemette. 2006. Review of *La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive*, par François Guillemette et Colette Baribeau. *Recherches qualitatives*, Les actes, 5 (1): 26-37.
- Anadon, Marta, et Lorraine Savoie-Zajc. 2009. « Introduction. L'analyse qualitative des données ». *Recherches qualitatives* 28 (1): 1-7.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- . 2006. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Rev. ed. 1 ressource en ligne vol. London ; Verso. <http://hdl.handle.net/2027/heb.01609>.
- Anguelov, Siméon. 2008. « Les identités francophones en sciences : paradoxes, évidences, dimensions culturelles ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/42-interventions/91-simeon-anguelov.html>.
- Antoaneta, Datcheva. 2022. « Un film réalisé à l'occasion des 30 ans de la Francophonie en Bulgarie. | ESFAM Alumni | Votre communauté en ligne ». *ESFAM Alumni* (blog). 4 février 2022. <https://alumni.esfam.auf.org/fr/article/un-film-realise-a-l-occasion-des-30-ans-de-la-francophonie-en-bulgarie/04/02/2022/139>.
- Antonova, Ilka. 1994. « Introduction au texte ». In *Dialogues et cultures : L'éducation bilingue - une problématique de l'éducation bilingue en Europe centrorientale*, par Symposium de Varna et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français, Fédération Internationale des Professeurs de Français, 94-1:96-100. Dialogues et cultures. Varna: FIPF.
- Antonova, Vessia. 2004. « Un nouveau manuel de langue et littérature françaises ». In *Textes littéraires et enseignement du français : le français face aux autres langues*, Fédération internationale des professeurs de français, 49:35-40. Dialogues et cultures 49. Atlanta: FIPF.
- Apothéloz, Denis. 1982. « Attitudes linguistiques: esquisse d'une typologie ». *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 4: 87-92.
- Araújo e Sá, Maria Helena, et Susana Pinto. 2006. « Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística ». *A escola ea diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, 227-40.
- Arav, René, Jeanne Montagnon, et Alain Pierret. 2019. *Diplomates et espions français, héros oubliés. Balkans, 1940-1945 : Témoignages*. Les Impliqués. Paris ; Sofia: Les Impliqués.

<https://www.decitre.fr/livres/diplomates-et-espions-francais-heros-oublies-9782343185675.html>.

- Arétoŷ, Nikolay. 2004. « La perception de l'étranger. Le romancier Auguste Maquet dans le débat public bulgare du milieu du XIXe siècle ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques, 1:103-10. Sofia: Artois Presses Université.
- Argaud, Evelyne. 2009. « Les enjeux des représentations des langues savantes et vulgaires en France et en Europe aux XVIe et XVIIe siècles. Affirmer des prééminences et construire une hiérarchisation ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 43 (décembre): 11-24. <https://doi.org/10.4000/dhfles.815>.
- Armanet, Crescent. 1909. « La renaissance de la langue bulgare. Un monument littéraire ». *Revue des études byzantines* 12 (76): 153-61. <https://doi.org/10.3406/rebyz.1909.3789>.
- Armăsar, Ioana Paula. 2013. « Quelques types d'exercices dans la cours de F.L.E ». *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology & Cultural Studies*, n° 2: 41-48.
- Arnaud, Serge, Michel Guillou, et Albert Salon. 2002. *Les défis de la francophonie: pour une mondialisation humaniste*. Alparhès.
- Arrighi, Laurence, et Annette Boudreau. 2016. *Langue et légitimation: La construction discursive du locuteur francophone*. Presses de l'Université Laval.
- ARTE.tv Documentary, réal. 2022.  *European Night of Ideas - at the Collège de France* . Collège de France. <https://www.youtube.com/watch?v=e1TrYxpapfg>.
- ASFE, Equipe. 2019. « Le réseau des centres culturels et Instituts français ». *ASFE* (blog). 1 février 2019. <https://alliancesolidaire.org/2019/02/01/le-reseau-des-centres-culturels-et-instituts-francais/>.
- Aslim-Yetis, Veda. 2010. « Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE ». *Synergies Canada*, n° 2: 1-13.
- Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, APFB. 2003. *Statuts de l'Association des professeurs de et en langue française en Bulgarie*. <https://apfb-bg.org/index.php/a-propos/statuts/>.
- . 2004. « Fréquences Francophones n°3 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 3 (3).
- . 2005. « Colloque national de l'APFB - 2005 ».
- . 2015. « Conférence nationale du l'Association des professeurs de et en langue française en Bulgarie 2015 à Ivaylovgrad ». *Association des Professeurs de et en français de Bulgarie* (blog). hiver 2015. <https://apfb-bg.org/index.php/2015/10/21/konferencia/>.
- . 2018a. « Comptes rendus des ateliers - Colloque annuel de 2018 ». 2018. <https://apfb-bg.org/index.php/2018/11/07/comptes-rendus-des-ateliers/>.
- . 2018b. « Colloque annuel de l'Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie - 2018 ». *Association des Professeurs de et en français de Bulgarie* (blog). 19 octobre 2018. <https://apfb-bg.org/index.php/2018/11/06/colloque-annuel-de-lapfb-19-21-octobre-2018/>.
- . 2019. « Colloque annuel de l'Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie - 2019 ». *Association des Professeurs de et en français de Bulgarie* (blog). 22 novembre 2019. <https://apfb-bg.org/index.php/2019/11/28/colloque-de-lapfb-22-24-11->

2019/.

- . 2022. « Onze professeurs de français au CAVILAM, Vichy ». 16 décembre 2022. <https://apfb-bg.org/index.php/2022/12/21/onze-professeurs-de-francais-au-cavilam-vichy/>.
- . 2023a. « Colloque annuel de l'Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie - 2023 ». *Association des Professeurs de et en français de Bulgarie* (blog). 20 janvier 2023. <https://apfb-bg.org/index.php/2023/01/23/colloque-annuel/>.
- . 2023b. « Trois professeurs de français en Bulgarie au Sénégal ». *Association des professeurs de et en français de Bulgarie* (blog). 27 février 2023. <https://apfb-bg.org/index.php/2023/04/04/trois-professeurs-de-francais-de-bulgarie-au-senegal/>.
- . 2023c. « L'APFB soutient la Journée européenne des langues à Sofia ». 30 septembre 2023. <https://apfb-bg.org/index.php/2023/09/30/lapfb-soutient-la-journee-europeenne-des-langues-a-sofia/>.
- . s. d. « Association des professeurs de et en français de Bulgarie ». Consulté le 18 mars 2022. <https://apfb-bg.org/>.

Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, APFB, Rennie Yotova, et Georgui Jetchev. 2003a. « Fréquences Francophones n°1 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 1 (1).

———. 2003b. « Fréquences Francophones n°2 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 2 (2).

———. 2005a. « Fréquences Francophones n°4 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 4 (4).

———. 2005b. « Fréquences Francophones n°5 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 5 (5).

———. 2006a. « Fréquences Francophones n°7 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 7 (7).

———. 2006b. « Fréquences Francophones n°8 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 8 (8).

———. 2007a. « Fréquences Francophones n°9 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 9 (9).

———. 2007b. « Fréquences Francophones n°10 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 10 (10).

———. 2008. « Fréquences Francophones n°11 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 11 (11).

Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, APFB, Rennie Yotova, et Stefka Raykova. 2009a. « Fréquences Francophones n°12 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie* 12 (12).

———. 2009b. « Fréquences Francophones n°13 ». *Revue de l'Association des Professeurs de Français en Bulgarie*, APFB, 13 (13).

Atanasov, Nenko. 2015. « Раздел „Плакат “на Международно биенале на хумора и сатирата в изкуствата—Габрово ». *Сборник научни публикации*, n° 4: 159-69.

Atanassov, Stoyan. 1992. « La langue française en Bulgarie ».

———. 1994. « Annexes : La langue française en Bulgarie - mémorandum franco-bulgare ». In

Dialogues et cultures : L'éducation bilingue - une problématique de l'éducation bilingue en Europe centrorientale, par Symposium de Varna et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français, Fédération Internationale des Professeurs de Français, 94-1:194-222. Dialogues et cultures. Varna: FIPF.

- . 2008. « Présence de la littérature française en Bulgarie ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Vol. XXIII. Sofia: Biennale de la langue française. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/42-interventions/86-stoyan-atanassov.html>.
- . 2015. « Dialogues de La Bulgarie Communiste Avec Des Leaders Francophones. Souvenirs d'un Interprete ». *Divinatio*, n° 39-40: 305-50.
- Attali, Jacques. 2001. « Géopolitique de la langue française ». In *Modernité diversité solidarité : actes du Xe congrès mondial des professeurs de français Paris 17-21 juillet 2000-tome 1*, Fédération internationale de la langue française, 45:51-65. Dialogues et cultures. Paris: FIPF.
- Aubin, Paul, Michel Allard, et Anik Landry. 2007. *Le manuel scolaire: D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. 1^{re} éd. Québec: Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phbps>.
- Augé, Marc. 1976. « Savoir voir et savoir vivre: les croyances à la sorcellerie en Côte d'Ivoire ». *Africa* 46 (2): 128-36.
- Auroux, Sylvain. 1989. *Histoire des idées linguistiques*. Philosophie et langage. Bruxelles: P. Mardaga. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb351068702>.
- Autrand, Françoise, et Jean-Claude Allain. 2007. *Histoire de la diplomatie française / 2 De 1815 à nos jours*. Tempus 192. Paris: Perrin.
- Babamova, Irina. 2008. « Le français en Macédoine: tradition, actualité, tendances et perspectives ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/42-interventions/67-irina-babamova.html>.
- Babault, Sophie. 2011. « Filières bilingues et trajectoire biographique des élèves : une continuité sociolinguistique ? Le cas des filières bilingues francophones en Bulgarie ». *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, n° 93: 129-52.
- Bachir, Cylia, et Melissa Chergui. 2020. « Pratique et représentation du FLE dans le milieu scolaire ». Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou.
- Baechler, Jean. 1976. *Qu'est-ce que l'idéologie?* Gallimard.
- Bagdasar, Anghel. 2004. « L'Est dans le miroir culturel de l'Ouest ou psychanalyse de l'intégration est-européenne ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques, 1:71-80. Sofia: Artois Presses Université.
- Baider, Fabienne H. 2013. « Imbrication ethnique, rapports sociaux de sexe et de classe dans des manuels de FLE : un discours encore stéréotypé ». *Etudes en didactique des langues*, n° 21: 11.
- Baider, Fabienne, Aphrodite Papaioannou, et Katia Nossenko. s. d. « 'Abdel prépare une quiche-lorraine' Les avatars des rapports sociaux d'ethnie, de sexe et de classe en didactique de FLS ». *Université de Chypre*, 11.
- Bakalova, Elka, et Tzvétiléna Krasteva. 2007. « La vénération des reliques dans le Sud-Est européen ». *Ethnologie française*, n° 0: 73-82.

- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baribeau, Colette. 2005. « L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur ». *Recherches qualitatives* 2: 98-114.
- Baribeau, Colette, et Mélanie Germain. 2010. « L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques ». *Recherches qualitatives* 29 (1): 28-49.
- Barjot, Dominique. 1992. « Marché et concurrence internationale. Les grandes entreprises européennes de travaux publics (1880-1914) ». In *Monuments Historiques N° 180 : Europe des échanges : europe napoléonienne, atelier Le Corbusier, César Daly, Chambéry, Lisbonne, O. Wagner, Bussy-Rabutin...*, Monuments historiques, 18:43-48. Paris. <https://fr.shopping.rakuten.com/offer/buy/79787214/monuments-historiques-n-180-europe-des-echanges-europe-napoleonienne-atelier-le-corbusier-cesar-daly-chambery-lisbonne-o-wagner-bussy-rabutin-revue.html>.
- . 2002. « Les entreprises françaises de travaux publics à la conquête des Balkans (milieu du XIXe siècle - 1914) ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 48-63. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.
- Barkin, J. Samuel. 2010. *Realist Constructivism: Rethinking International Relations Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511750410>.
- Barrat, Jacques. 1994. « Médias et développement dans la géopolitique de la francophonie ». *NETCOM : Réseaux, communication et territoires / Networks and communication studies* 8 (2): 600-611. <https://doi.org/10.3406/netco.1994.1253>.
- Barrett, Michael, Eivor Oborn, Wanda J. Orlikowski, et JoAnne Yates. 2012. « Reconfiguring Boundary Relations: Robotic Innovations in Pharmacy Work ». *Organization Science* 23 (5): 1448-66. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0639>.
- Barth, Fredrik. 1998. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Waveland Press.
- Barthélémy, Dominique. 1997. *La dimension européenne dans l'enseignement secondaire*. Council of Europe.
- Barthélémy, Martine. 1994. « Le militantisme associatif ». In *L'engagement politique: déclin ou mutation?*, par Pascal Perrineau, 87-114. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb370622389>.
- Barthes, Roland. 1957. « Mythologies Paris: Seuil ». *Pour un exemple d'analyse de noms propres de boxeur: VIVIER, Christian*, 103-4.
- . 1971. « La mythologie aujourd'hui ». *Revue Esprit* 1993: 1183-89.
- Batchvarov, M. 1984. « Les relations tourisme et arrière-pays sur le littoral de la Bulgarie ». *Méditerranée* 52 (3): 3-10. <https://doi.org/10.3406/medit.1984.2250>.
- Batisse, Jean-Paul. 1992. « Histoire de la francophonie en Bulgarie ». Rapport d'information. Sofia: Ambassade de France en Bulgarie.
- Batt, Judy. 1998. « Introduction: Defining Central and Eastern Europe ». In *Developments in Central and East European Politics 2*, édité par Stephen White, Judy Batt, et Paul G. Lewis, 1-19. London: Macmillan Education UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-26589-3_1.
- Batuleva, Tatyana. 2001. « French Philosophy and Bulgarian Philosophical Culture ». *Studies in East European Thought* 53 (1/2): 21-36.

- Baudet, Patricia. 2012. « Vers une possible transposition de la didactique du FOS à l'enseignement bilingue en Turquie : élaboration d'un référentiel FLE/DNL », juin. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742281>.
- Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge, UK, Malden, MA: Polity Press.
- Baumann, Gerd. 2004. « Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation ». In *Civil Enculturation*, édité par Gerd Baumann, Werner Schiffauer, Riva Kastoryano, et Steven Vertovec, 1^{re} éd., 1-18. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany, and France. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1btbwsx.4>.
- Bayou, Céline, et Stéphan Altasserre. 2014. « De jeunes élites migrantes: les étudiants bulgares en France ». *Regard sur l'Est* (blog). 1 mai 2014. <https://regard-est.com/de-jeunes-elites-migrantes-les-etudiants-bulgares-en-france>.
- Bazinet, Morgane. 2022. « French Language in Communist Bulgaria and Romania: A Link with the Past Between Censorship and Opportunities ». Ottawa: Carleton University.
- Beacco, Jean Claude. 2004. « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif ». *Langages* 38 (153): 109-19. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.939>.
- . 2005. *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : étude de référence*. Conseil de l'Europe.
- . 2013. *Éthique et politique en didactique des langues*. Didier.
- . 2015. « Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 70 (décembre): 147-57. <https://doi.org/10.4000/ries.4521>.
- . 2016a. *École et politiques linguistiques : Pour une gestion de la diversité linguistique*. 1ère. Langues et didactiques. Paris: Didier.
- . 2016b. « Les langues, enjeux de pouvoir ». In *École et politiques linguistiques*, par Jean Claude Beacco. Langues et didactiques. Paris: Didier.
- Beacco, Jean Claude, et Michael Byram. 2003. « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue ». Projet 1. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.
- Beacco, Jean-Claude. 2003. « L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique ». *Synergies Italie*, n° 1: 42-50.
- Beane, Matthew. 2019. « Shadow Learning: Building Robotic Surgical Skill When Approved Means Fail ». *Administrative Science Quarterly* 64 (1): 87-123. <https://doi.org/10.1177/0001839217751692>.
- Beaudoin, Louise. 2006. « La spécificité de la Francophonie dans les relations internationales ». In *Les Balkans en mutation : De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*, par Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 157-63. Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.
- Beauville, Jean-Pierre Asselin de, Jean Tardif, Henri Lopès, et Daniel Maximin. 2009. « Les identités francophones ». *Rue Descartes* 66 (4): 68-85.
- Becetti, Ali. 2019. « Plurilinguisme et appropriation de l'oral en école de formation de formateurs: quelques pistes exploratoires en vue de «sentir» autrement l'insécurité linguistique. » *Revue Socles* 5 (12): 39-79.

- Bechky, Beth. 2003. « Sharing Meaning Across Occupational Communities: The Transformation of Understanding on a Production Floor ». *Organization Science* 14 (juin): 312-330 %U <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=970522.970592>.
<https://doi.org/10.1287/orsc.14.3.312.15162>.
- Beciu, Camelia. 2004. « La Roumanie ». *Hermès, La Revue* 40 (3): 97-98.
<https://doi.org/10.4267/2042/9511>.
- Beitone, Alain, et Alaïs Martin-Baillon. 2016. « La neutralité axiologique dans les sciences sociales, Une exigence incontournable et incomprise ». *Revue du MAUSS permanente* 18: 53-1.
- Belcheva, Vesela. 2018. « Чуждоезиковото обучение в България през 30-те години на XX в. – между каноничното и модернистичното ». *Чуждоезиково обучение* 45 (2): 194-203.
- Belgacem, Karim. 2016. « Moldova-France: the origin and the current situation of the Moldovan Francophilia. What About The Perspective Of This One With The EU Association Agreement? » In *Probleme moderne de dezvoltare ale Uniunii Europene și relațiile dintre Republica Moldova și UE*, 68-71.
- Béliard, Aude, et Jean-Sébastien Eideliman. 2008. « 6 : Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique ». In *Les politiques de l'enquête*, 123-41. Recherches. Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2008.01.0123>.
- Benahmed, Sara, et Somia Ghoul. 2022. « L'impact du support iconique (l'image) sur la production orale du FLE exemple des apprenants de 2ème année moyenne ». Université Ibn Khaldoun-Tiaret-.
- Benito, María José Arévalo. 2003. « La lecture et le document authentique en classe de FLE ». In *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 607-16. Universidad de La Rioja.
- Bensekat, Malika, et Abdelhamid Krideche. 2008. « Représentations culturelles et didactique du FLE dans les manuels scolaires algériens ». In *Grandes et petites langues : pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Modèles et expériences.*, édité par Peter Lang, Editions scientifiques internationales, 24:315. Transversales - Langues, sociétés, cultures et apprentissages. Bern, Suisse: Peter Lang.
- Berchet, Jean-Claude. 1992. *Le Voyage en Orient : Anthologie des voyageurs français dans le Levant au XIXe siècle*. Paris: Robert Laffont.
- Berenguer, Laura Elena. 2015. « Le manuel numérique: un nouveau défi pour le professeur de FLE. » *Synergies Argentine*, n° 3.
- Berger, P. L., et Thomas Luckmann. 1986. « La Construction sociale de la réalité ». *Sociétés, Méridiens Klincksieck*, .
- Bergholz, Max. 2018. « Thinking the Nation: Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, by Benedict Anderson ». *The American Historical Review* 123 (2): 518-28.
- Berova, Nadya, et Lydia Dachkova. 2003. « L'enseignement des langues vivantes à des enfants en Bulgarie ». In *Un apprentissage précoce: les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*, par Marianne Nikolov et Helena Curtain. Sofia: Council of Europe.
- Berque, Jacques. 1978. « Identités collectives et sujets de l'histoire ». *G. Michaud (sous la direction de...), Identités collectives et relations inter-culturelles, Bruxelles, Complexe*, 11-18.
- Bertrand, Olivier, et Isabelle Schaffner. 2010. *Quel français enseigner?: la question de la norme*

dans l'enseignement-apprentissage. Éditions de l'École polytechnique.

- Binan, David. 2007. « Ambassade de France en Bulgarie, Antennes de l'Institut Français de Sofia à Veliko Tarnovo et Varna : Coopération Linguistique et Éducative - Rapport de fin de mission : Septembre 2004 - Août 2007 ». Rapport de fin de mission. Varna: Ambassade de France en Bulgarie. Institut français de Bulgarie.
- Blackmore, Chris. 2010. *Social learning systems and communities of practice*. 1 online resource (xv, 225 pages) : illustrations vol. London: Springer. <http://site.ebrary.com/id/10394557>.
- Blakkisrud, Helge, et Faruh Kuziev. 2019. « Museums, memory and meaning-creation: (re)constructing the Tajik nation ». *Nations and Nationalism* 25 (3): 997-1017. <https://doi.org/10.1111/nana.12519>.
- Blanchet, Philippe. 2007. « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques 1 ». In .
- . 2011. « La sociolinguistique est-elle une "interdiscipline" ? » *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 53: 13-26.
- Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). <https://hal.science/hal-01436588>.
- Blanqui, Adolphe-Jérôme. 1845. *Voyage en Bulgarie pendant l'année 1841*. W. Coquebert.
- Blitman, Delphine. 2020. « 1. Présentation générale de la théorie de Chomsky ». In *Le langage est-il inné ? : Une approche philosophique de la théorie de Chomsky sur le langage*, 29-59. Sciences : concepts et problèmes. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.14143>.
- Blommaert, Jan. 2010. *Language Ideological Debates*. 1 online resource (447 pages). vol. Language, Power and Social Process [LPSP] 2. Berlin ; De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110808049>.
- Blum, Alain. 1996. « Catherine Wihtol de Wenden et Anne de Tinguy (sous la dir. de), L'Europe et toutes ses migrations ». *Revue d'études comparatives Est-Ouest* 27 (1): 209-10.
- Blumer, Herbert. 1986. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Boeva. 2008. « L'humour de Gabrovo (Bulgarie), ses métamorphoses, ses rencontres avec la francophonie et quelques francophones ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/42-interventions/90-stephka-boeva.html>.
- Bogaert, Jean-Christophe, Jean Moscarola, et Caroline Mothe. 2018. « Chapitre 10. Recherche historique, narration et documents d'archives ». In *Les méthodes de recherche du DBA*, 176-90. Business Science Institute. Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0176>.
- Boix-Fuster, Emili, et Anna Paradis. 2015. « Ideologies and Trajectories of "New Speakers" in Bilingual Families in Catalonia ». *Revista de Llengua i Dret*, juin, 165-85. <https://doi.org/10.2436/20.8030.02.98>.
- Bokova, Irina. 2008. « La francophonie en Bulgarie ». In *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*, par Svetla Moussakova, Mila Petkov, et Iveta Dimova, Academia Bruylant, 205-7. Les Cahiers européens de la Sorbonne Nouvelle : Histoire, Economie, Culture.

Paris: Academia Bruylant.

- Boltanski, Luc. 1973. « L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe ». *Revue française de sociologie* 14 (1): 3-26. <https://doi.org/10.2307/3320321>.
- . 1979. « Les systèmes de représentation d'un groupe social : les « cadres » ». *Revue française de sociologie* 20 (4): 631-67. <https://doi.org/10.2307/3321222>.
- Bondarencu, Anne. 2006. « La francophonie et l'uniformisation dans le contexte de la République de Moldova ». *La Francopolyphonie*, n° 1: 17-24.
- Borel, Stéphane, Laurent Gajo, et Alexei Prikhodkine. 2019. « Approches des représentations sociales en linguistique : interaction entre agentivité et structure sociale ». In *Des mots et des langues qui nous parlent...: Représentations langagières, enseignement et apprentissage*, par Virginie Conti, Anne Johnsen, et Jean-François (de) Pietro, IRDP. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel.
- Boubia, Alexandre. 2022. « Échanges culturels francophones ». Association des professeurs de et en français de Bulgarie. 11 avril 2022. <https://apfb-bg.org/index.php/2022/04/16/echanges-culturels-francophones/>.
- Bouchard, Robert. 1985. « Le texte de phrase en phrase (The Text from Sentence to Sentence). » *Français dans le Monde* 192: 65-71.
- Boudreau, Annette. 2009. « La construction des représentations linguistiques: le cas de l'Acadie ». *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique* 54 (3): 439-59.
- Boudreau, Annette, et Chantal White. 2004. « Turning the Tide in Acadian Nova Scotia: How Heritage Tourism Is Changing Language Practices and Representations of Language ». *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique* 49 (3-4): 327-51. <https://doi.org/10.1017/S0008413100003534>.
- Bourdieu, Pierre. 1975. « Le langage autorisé ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 1 (5): 183-90. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.2488>.
- . 1976. « Les modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 2 (2): 122-32.
- . 1977. « L'économie des échanges linguistiques ». *Langue française* 34 (1): 17-34. <https://doi.org/10.3406/lfr.1977.4815>.
- . 1980. « La jeunesse n'est qu'un mot ». *Questions de sociologie*, 143-54.
- . 1983. « Vous avez dit "populaire" ? » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 46 (1): 98-105. <https://doi.org/10.3406/arss.1983.2179>.
- . 1984. « Espace social et genèse des "classes" ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 52 (1): 3-14. <https://doi.org/10.3406/arss.1984.3327>.
- . 1990. *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- . 1991a. « Identity and Representation: Elements for a Critical Reflection on the Idea of Region ». In *Language and Symbolic Power*, par Pierre Bourdieu, 220-28. Cambridge: Harvard University Press.
- . 1991b. *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- . 1993. *The Field of Cultural Production*. Columbia University Press.
- . 2001. « Langage et pouvoir symbolique, préface de John B ». *Thomson, Paris, Fayard*,

coll.«Points/Essais.

- . 2002. *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de Minit. <http://archive.org/details/questionsdesocio0000bour>.
- . 2007. *La distinction: critique sociale du jugement*. Le Sens commun. Paris: Éditions de Minit.
- . 2014. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, Pierre, et Luc Boltanski. 1975. « Le fétichisme de la langue ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 1 (4): 2-32. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417>.
- Boursier, Axel. 2018. « Incommunicable francophonie ». *Hermès, La Revue* 80 (1): 175-79. <https://doi.org/10.3917/herm.080.0175>.
- Bouvier, Béatrice, et Sophie Roch-Veiras. 2006. « À quoi servent les connaissances sur les cultures étrangères des enseignants de FLE? » In *L'interculturel en francophonie: Représentations des apprenants et discours des manuels*, édité par Cecilia Condei, Jean-Louis Dufays, et Monique Lebrun, E.M.E&InterCommunications sprl, 193-206. Proximités-Didactique. E.M.E. & InterCommunications.
- Boye Bah, Mamadou. 2020. « L'enseignement francophone dans les pays d'Europe centrale et orientale ». *Francophonie sans frontières* (blog). 2 octobre 2020. <https://www.francophoniesansfrontieres.org/2020/10/02/l-enseignement-francophone-dans-les-pays-d-europe-centrale-et-orientale/>.
- Boyer, Henri. 1987. « Sociolinguistique et politique linguistique. L'exemple catalan ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 65: 69-88.
- . 1990. « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques: éléments de définition et parcours documentaire en diglossie ». *Langue française*, n° 85: 102-24.
- . 2003. *De l'autre côté du discours: Recherches sur les représentations communautaires*. Editions L'Harmattan.
- . 2006. « Le nationalisme linguistique: une option interventionniste face aux conceptions libérales du marché des langues ». *Noves SL. Revista de Sociolingüística, revue en ligne*: http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm06tardor-hivern/boyer1_3.htm.
- . 2010. « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94 (novembre): 67-74. <https://doi.org/10.4000/mots.19891>.
- . 2017a. « Chapitre 3. "Communauté linguistique", "marché linguistique" et représentations ». In *Introduction à la sociolinguistique*, 2e éd.:49-66. Psycho Sup. Paris: Dunod. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-sociolinguistique--9782100762149-p-49.htm>.
- . 2017b. *Introduction à la sociolinguistique*. 2e édition. Paris: Dunod.
- . 2021. « Représentation ». *Langage et société* Hors série (HS1): 301-4. <https://doi.org/10.3917/lhs.hs01.0302>.
- Bozhinova, Krastanka. 2010. « Le Document authentique en tant que support intégré dans un cours de français « de spécialité européenne » en contexte universitaire ». *Synergies Canada*, n° 2: 1-8. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i2.1175>.
- . 2012. « Développement d'un dispositif de formation autonomisant en français des relations européennes ». *Synergies Espagne*, n° 5: 187-202.
- Braud, Philippe. 2022. *Sociologie politique*. 15e édition. Manuel, 0990-3909. Paris La Défense:

LGDJ.

- Bredemeier, Mary E., Ann Berlak, et Harold Berlak. 1983. « Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change. » In *Contemporary Sociology*, 12:64. <https://doi.org/10.2307/2068187>.
- Breidbach, Stephan. 2003. *Le plurilinguisme la citoyenneté démocratique en Europe et le rôle de l'anglais*. Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.
- Bretegnier, Aude. 2003. « Sécurité, Insécurité Linguistique : Terrains et Approches Diversifiés, Propositions Théoriques et Méthodologiques - En Hommage à Nicole GUEUNIER ». *Securite, Insecurite Linguistique*, 1-348.
- Breton, Raymond. 1983. « La communauté ethnique, communauté politique ». *Sociologie et sociétés* 15 (2): 23-38. <https://doi.org/10.7202/001103ar>.
- Briers, Michael, et Wai Fong Chua. 2001. « The Role of Actor-Networks and Boundary Objects in Management Accounting Change: A Field Study of an Implementation of Activity-Based Costing ». *Accounting, Organizations and Society* 26 (3): 237-69. [https://doi.org/10.1016/S0361-3682\(00\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0361-3682(00)00029-5).
- Brombart, A.A. 2010. « « La Mission d'Orient de l'Assomption » ». *Cahiers du Bicentenaire d'Alzon 2010*, Série des Cahiers du Bicentenaire de la naissance du P. Emmanuel d'Alzon (1810-2010), 6 (6). n ligne : <<http://www.assomption.org/fr/mediatheque /cahiers-du-bicentenaire-1/ la-mission-d-orient-de-l-assomption>>.
- Brougère, Gilles. 2008. « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné ». *Pratiques de Formation - Analyses* 22: 49.
- Brown, John Seely, et Paul Duguid. 1991. « Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation ». *Organization Science* 2 (1): 40-57. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40>.
- . 2000. *The Social Life of Information*. Harvard Business Press.
- . 2001. « Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective ». *Organization Science* 12 (2): 198-213. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.198.10116>.
- Bruand Exner, Lucile. 2009. « Didactique du français langue étrangère et coopération éducative en Roumanie ». *Synergies Roumanie*, n° 4: 15-18.
- Brubaker, Rogers. 2006. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brubaker, Rogers, et Frederick Cooper. 2000. « Beyond "Identity" ». *Theory and Society* 29 (1): 1-47.
- Buchart, Mélanie. 2013. « Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais. Étude diachronique des représentations et discours didactiques ». *Revue de Gerflint : Synergies Pays Scandinaves*, Didactique du français dans les pays scandinaves, n° 8: 55.
- Buckley-Zistel, Susanne. 2009. « Nation, narration, unification? The politics of history teaching after the Rwandan genocide ». *Journal of Genocide Research* 11 (1): 31-53. <https://doi.org/10.1080/14623520802703608>.
- Bulgarian Academy of Sciences. 2023. « The Institute of Balkan Studies ». Институт За Балканистика с Център По Тракология. 17 juillet 2023. <https://balkanstudies.bg/en/>.
- Bulot, Thierry. 2001. « Espaces de discours (pratiques langagières et représentations sociolinguistiques) ». Thesis, Université de Rouen. <https://theses.hal.science/tel-00470309>.

- Bulot, Thierry, et Philippe Blanchet. 2013. *Une introduction à la sociolinguistique: pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Archives contemporaines.
- Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale, BRECO, et Rennie Yotova. 2017. « Rapport d'activités 2017 : La Francophonie en mouvement dans les pays d'Europe centrale et orientale ». Sofia: CREFECO (Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale) / BRECO.
- Busse, Vera. 2017. « Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain ». *The Modern Language Journal* 101 (3): 566-82. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>.
- « Cadre européen commun de référence pour les langues ». 2022. In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Cadre_europ%C3%A9en_commun_de_r%C3%A9f%C3%A9rence_pour_les_langues&oldid=198934592.
- Cahen, Gaston. 1924. « La troisième année des cours de vacances à l'Institut français de Sofia ». *Revue internationale de l'enseignement* 78 (1): 346-49.
- . 1925. « L'Institut français de Sofia (14 juillet 1922 - 14 juillet 1924) ». *Revue internationale de l'enseignement* 79 (1): 179-85.
- . 1926. « Les courants économiques Varna-Bourgas et Roussé-Lom ». *Annales de géographie* 35 (197): 464-68. <https://doi.org/10.3406/geo.1926.8513>.
- Calvet, Louis-Jean. 2002. *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb388194428>.
- . 2003. « Approche (socio)linguistique de l'œuvre de Noam Chomsky ». *Cahiers de sociolinguistique* 8 (1): 11-29. <https://doi.org/10.3917/csl.0301.0011>.
- . 2007. « La (socio) linguistique au filtre de l'inventaire des langues du monde 1: Et quelques considérations sur ses rapports avec la sociologie ». *Langage & société*, n° 3-4: 259-73.
- . 2008. « Bourdieu et la langue ». In *Pierre Bourdieu*, 52-56. Petite bibliothèque. Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2008.02.0052>.
- . 2013. « Les politiques linguistiques ». In , 8e éd.:110-22. Que sais-je ? Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130621478-p-110.htm>.
- . 2017a. *La sociolinguistique*. Huitième édition mise à jour. 1 ressource en ligne vol. Que sais-je? Paris: Presses universitaires de France. <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://www.cairn.info>.
- . 2017b. *Les langues : quel avenir ? - Les effets linguistiques de la mondialisation - CNRS Editions*. Biblis. Paris. <https://www.cnrseditions.fr/catalogue/linguistique/les-langues-quel-avenir/>.
- . 2020. « Enseignement des langues, géopolitique et marché aux langues ». *Synergies France*, Gerflint, , n° 14-15 (2021): 113-23.
- . 2021. « Politique linguistique ». *Langage et société* Hors série (HS1): 275-80. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0276>.
- Calvo, María del Pilar Blanco. 2010. « Le texte publicitaire: document authentique dans l'enseignement du français appliqué au tourisme ». In *La culture de l'autre: L'enseignement des langues à l'Université*, 38. La Clé des Langues.

- Cambra, Margarida, et Marisa Cavalli. 2008. « Discours de et sur la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles ». In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, par Geneviève Zarate, Danielle Lévy, et Claire J. Kramsch, Édition des Archives Contemporaines, 313-18. Université de Barcelone, Espagne ; Institut Régional de Recherche Éducative pour le Val d'Aoste (IRRE-VDA), Italie: Archives contemporaines.
- Camilleri, Carmel, éd. 1990. *Stratégies identitaires*. 1re éd. Psychologie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France.
- CampusFrance Bulgarie. 2023. « Accueil | CampusFrance Bulgarie ». CampusFrance Bulgarie. 2023. <https://www.bulgarie.campusfrance.org/bg>.
- Candelier, Michel, et Gisela Hermann-Brennecke. 1993. *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Collection Crédif-Essais. Paris: Didier.
- Candelier, Michel, et Geneviève Zarate. 1996. *Les représentations en didactique des langues et des cultures*. Édité par Geneviève Zarate. ENS, Université R. Descartes. Vol. 2. Notions en Questions : Rencontres en didactique des langues. Fontenay/Saint-Cloud: Paris: Didier-Erudition, CREDIF, «Notions en question».
- Canivez, Patrice, André Cabanis, Ghania Graba, Ernest-Marie Mbonda, et Ciprian Mihali. 2011. *Existe-t-il une communauté francophone?* Editura, Cluj. Contributions F(f)rancophones. Cluj-Napoca. https://www.academia.edu/1771690/Existe_t_il_une_communaut%C3%A9_francophone
- Cantin, Judith. 2013. « Le concept de communauté de pratique selon Wenger ». https://www.academia.edu/6017457/Le_concept_de_communaut%C3%A9_de_pratique_selon_Wenger.
- Caraccioli, Louis Antoine de. 1777. *L'Europe française, par M. Le Maquis Caracciolo, Auteur de la Gaieté*. Anne-Catherine Bassompierre. DCC LXXVII. Liège: Bassompierre.
- Cardinal, Linda, et Selma Sonntag. 2015. « Traditions étatiques et régimes linguistiques : comment et pourquoi s'opèrent les choix de politiques linguistiques ? » *Revue internationale de politique comparée* 22 (1): 115-31. <https://doi.org/10.3917/ripc.221.0115>.
- Carette, Emmanuelle, Francis Carton, et Monica Vlad. 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde: le projet CECA*. Didactique, Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb425558300>.
- Carlile, Paul R. 2004. « Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries ». *Organization Science* 15 (5): 555-68. <https://doi.org/10.1287/orsc.1040.0094>.
- Carpentier, Nelly, et Yves Montenay. 2014. « Moldavie : La francophonie et même La Francopolyphonie ! » *Synergies : Mondes Méditerranéen : Entre langues et cultures - Histoire présente et passée en Méditerranée*, Revue du Gerflint, , n° 4: 55-62.
- Carroll, Sherrie, Suhanthi Motha, et Jeremy N. Price. 2008. « Accessing Imagined Communities and Reinscribing Regimes of Truth ». *Critical Inquiry in Language Studies* 5 (3): 165-91.
- Casimir, Fred L., éd. 1995. *Communication in Eastern Europe: The Role of History, Culture, and Media in Contemporary Conflicts*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053003>.

- Casson, Mark. 1997. *Information and Organization: A New Perspective on the Theory of the Firm*. OUP Oxford.
- Castellan, Georges. 2003. *Histoire des Balkans: XIVe-XXe siècle*. Paris: Fayard. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37086640b>.
- Castellotti, Véronique. 2011. « Natif, non-natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? » *L'enseignant non natif: Identités et légitimité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères*, 29.
- . 2013. « L'articulation recherche-intervention en DDL : comment (ne pas) en sortir ? » In , 74. Paris, Didier. <https://univ-tours.hal.science/hal-03689934>.
- . 2014. « Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? » In , 111. <https://hal.science/hal-01390208>.
- . 2019. « La recherche en didactique du FLE/S en Europe occidentale, entre technique et politique ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 66: 28-38.
- Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. 2008. « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle ? » In *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*.
- Castoriadis, Cornelius. 1975. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Cazals-Quenouille, Marie-France. 1995. « La séquence d'apprentissage: un lieu d'inscription de la représentation des objectifs généraux des langues vivantes ». *Langues modernes*, n° 3: 11-17.
- Cédlová, Martina. 2013. « Tâches et activités: au service de l'enseignement-apprentissage en FLE ». *Západočeská univerzita v Plzni Fakulta filozofická Plzeň* 15.
- Centre francophone de documentation et d'information. 2012. « Le centre francophone - CFDI de VT: Présentation ». *Le centre francophone - CFDI de VT* (blog). 2012. <https://centrefrancophone-vt.blogspot.com/p/presentation-du-centre.html>.
- Centre Francophone de Varna. 2020. « Journée des langues européennes au Centre francophone de Varna - 2020 ». *Centre Francophone de Varna* (blog). 28 septembre 2020. <https://www.facebook.com/profile/100064760374116/search/?q=europ%C3%A9en>.
- . 2021. « Journée des langues européennes au Centre francophone de Varna - 2021 ». *Centre Francophone de Varna* (blog). 28 septembre 2021. <https://www.facebook.com/profile/100064760374116/search/?q=europ%C3%A9en>.
- . 2022. « Centre Francophone de Varna ». Facebook. 2022. <https://www.facebook.com/CentreFrancophoneDeVarna/>.
- Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, CREFECO. 2012. « Rapport annuel 2012 : synthèse ». Sofia: CREFECO (Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale).
- . 2013a. « Rapport annuel 2013 : synthèse ». Rapport annuel. Sofia: CREFECO (Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale).
- . 2013b. « Volontariat International de la Francophonie ». Centre Régional francophone pour l'Europe centrale et orientale. 25 janvier 2013.
- . 2015. « Bulgarie : les jeunes francophones réunis à l'initiative de l'OIF autour du théâtre et de la littérature ». *Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale* (blog). 12 juin 2015.

- . 2017. « Actualité : Festival International de théâtre pour les jeunes francophones ». *Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale* (blog). 21 octobre 2017.
- , réal. 2022. *Rue de la Francophonie - Улица Франкофония*. Sofia. https://www.youtube.com/watch?v=_XrA3-i_d98.
- Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, CREFECO, et BRECO Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale, réal. 2018. *Parler français - Sans frontières et en version originale !* <https://www.youtube.com/watch?v=aAD9HAMCoI8>.
- Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, CREFECO, et OIF Organisation Internationale de la Francophonie. 2016a. « Première rencontre internationale des associations de jeunes francophones de la région de l'Europe centrale et orientale autour du thème « Je suis francophone, j'agis, je peux » Sofia, 13-14 octobre 2016 ». *Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale* (blog). 13 octobre 2016.
- . 2016b. « Europe centrale et orientale : 1re rencontre internationale des associations de jeunes francophones ». *Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale* (blog). 14 octobre 2016.
- Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, CREFECO, OIF Organisation Internationale de la Francophonie, et BRECO Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale. 2016. « Europe centrale et orientale : 2e Forum des jeunes sur l'Initiative « Libres Ensemble » et autour du thème « Milieu médiatique francophone à l'école » ». *Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale* (blog). 2016.
- Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, CREFECO, et Rennie Yotova. 2015. « Rapport annuel 2015 : synthèse ». Sofia: CREFECO (Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale) / BRECO.
- . 2016. « Rapport annuel 2016 : synthèse ». Synthèse d'activité. Sofia: CREFECO (Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale).
- Cercle Richelieu Senghor de Paris. 2008. « Colloque – Vers une nouvelle francophonie en Europe – Cercle Richelieu Senghor de Paris ». 1 décembre 2008. <https://www.cercle-richelieu-senghor.org/colloque-vers-une-nouvelle-francophonie-en-europe/>.
- Cerquiglini, Bernard. 2000. *Tu parles!?: le français dans tous ses états*. Paris: Flammarion.
- . 2002. « Une politique en faveur du français ». In *Le français au service des activités économiques : variations linguistiques et didactiques*, Fédération internationale des professeurs de français, 47:21-26. Dialogues et cultures 47. Belgique: FIPF.
- Césari, Laurent. 2002. « Les relations franco-bulgares, 1945-1974 ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 146-54. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.
- Chanal, Valérie. 2000. « Communautés de Pratique et Management Par Projet : A Propos de l'ouvrage de Wenger (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity ». *M@n@gement*, mars, 1-30.
- Chanja, Domingos Lucas. 2022. « La culture cible dans l'enseignement-apprentissage du FLE en classe de 10ème année au Lycée n° 69 M – 10 de Dezembro, à Moçâmedes », juin. <https://repositorio.isced-huila.ed.ao/handle/20.500.14190/174>.
- Chapelan, Mihaela. 2008. « La littérature balkanique d'expression française – entre affirmation

et négation de l'identité nationale ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-biennale/42-interventions/87-mihaela-chapelan.html>.

- Chapelle, Carol A. 2009. « A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at US universities taught about Canada? » *The Modern Language Journal* 93 (2): 139-52.
- Chardenet, Patrick, Jacques Maurais, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, et Bruno Maurer. 2008. *L'Avenir du français*. Editions des archives contemporaines. Vol. 1. 1 vol. Paris: Agence Universitaire de la Francophonie. https://www.academia.edu/5354843/L_Avenir_du_fran%C3%A7ais_Jacques_Maurais_Pierre_Dumont_Jean_Marie_Klinkenberg_Bruno_Maurer_Patrick_Chardenet_2008_.
- Chaudenson, Robert. 2000. *Mondialisation : La langue française a-t-elle encore un avenir ?* AIF/Institut de la Francophonie. Paris: Editions L'Harmattan.
- . 2007. « La place de la langue française dans la francophonie ». *Hérodote* 126 (3): 129-41. <https://doi.org/10.3917/her.126.0129>.
- Chaudenson, Robert, Annegret Bollé, Obonobon Bwantsa Kafunu, et Rada Tirvassen. 1991. « La Francophonie : représentations, réalités, perspectives », janvier.
- Chaudenson, Robert, et Louis-Jean Calvet. 2001. *Les langues dans l'espace francophone: de la coexistence au partenariat*. Institut de la francophonie.
- Chervet, Maurice. 1961. « Lamartine et les Balkans ». *Revue des Deux Mondes (1829-1971)*, 567-75.
- Chevallard, Y. 2007. « Passé et présent de la Théorie Anthropologique du Didactique ». In .
- Chevallard, Y., et Gisèle Cirade. 2010. « Les ressources manquantes comme problème professionnel ». In *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*, par Ghislaine Gueudet et Luc Trouche, PUR et INRP, 41-55. Paideia.
- Chevallard, Yves, et Gisèle Cirade. s. d. « Les phénomènes transpositifs et la noosphère ». In .
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Version_YC-GC_presque_comme_le_livre.pdf.
- Chevallard, Yves, et Marie-Alberte Johsua. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chichovska, Vesela. 1995. « Просветната политика в България – 40-те – 50-те години (Училището от просветната реформа до съветизацията) ». *Исторически преглед*, n° 2: 59-107.
- Chihi Meriem, Meriem. 2010. « L'image support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». Mémoire, Biskra: Université Mohamed Kheider - Biskra.
- Chivallon, Christine. 2007. « Retour sur la "communauté imaginée" d'Anderson. Essai de clarification théorique d'une notion restée floue ». *Raisons politiques* 27 (3): 131-72. <https://doi.org/10.3917/rai.027.0131>.
- Chnane-Davin, Fatima. 2018. « Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies ? » *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies, , n° 64. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02435996>.
- Chomsky, Noam. 1966. *Syntactic structures*. Janua linguarum, nr. 4. The Hague: Mouton.

- . 2014. *Aspects of the Theory of Syntax*. 50th ed. 1 online resource (295 pages) vol. Massachusetts Institute of Technology. Research Laboratory of Electronics. Special technical report, no. 11. Cambridge: The MIT Press. <http://www.myilibrary.com?id=708891>.
- Chulos, Chris, et Timo Piirainen, éd. 2017. *The Fall of an Empire, the Birth of a Nation: National Identities in Russia*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315200392>.
- Cioranescu, Georges. 1984. « La mission de Stanislas Bellanger dans l'Empire Ottoman ». *Revue des études byzantines* 42 (1): 353-353.
- Clanet, Claude. 1993. *L'Interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Presses Universitaires du Mirail.
- Claudon, Francis. 2004. « De Trieste à Stamboul : quelques voyageurs français dans les Balkans indépendants ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques. Vol. 1. Sofia: Artois Presses Université.
- Codol, Jean-Paul. 1972. « Représentations et comportements dans les groupes restreints ». éditeur non identifié.
- Cohen, Benjamin J. 2008. *International Political Economy: An Intellectual History*. Princeton University Press.
- Colibri, Publisher. 1990. « Home — Colibri Publishers ». 2023 1990. <https://www.colibri.bg/eng/>.
- . 2023. « Книги от Издателство Колибри — Colibri ». 2023. <https://www.colibri.bg/>.
- Collectif. 1962. « Le français, langue vivante : Première émergence de la “francophonie” ». *Esprit*, novembre 1962, Esprit : Nouvelle Série édition. https://esprit.presse.fr/tous-les-numeros/le-francais-langue-vivante/1962_11.
- Colomb, Jacques. 1986. « Chevallard (Yves). — La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné ». *Revue française de pédagogie* 76 (1): 89-91.
- Coman, Ramona, Amandine Crespy, Frédéric Louault, Jean-Frédéric Morin, Jean-Benoît Pilet, et Émilie Van Haute. 2022a. « Chapitre 1. La science politique, une mosaïque de postures ». In *Méthodes de la science politique*, 11-25. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-la-science-politique--9782807337756-p-11.htm>.
- . 2022b. « Chapitre 2. Les grandes options méthodologiques ». In *Méthodes de la science politique*, 27-44. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-la-science-politique--9782807337756-p-27.htm>.
- . 2022c. « Chapitre 6. Les entretiens ». In *Méthodes de la science politique*, 117-43. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-la-science-politique--9782807337756-p-117.htm>.
- . 2022d. « Chapitre 7. L'analyse de discours et de contenu ». In *Méthodes de la science politique*, 145-73. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-la-science-politique--9782807337756-p-145.htm>.
- . 2022e. « Chapitre 9. L'observation empirique ». In *Méthodes de la science politique*, 193-215. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/methodes-de-la-science-politique--9782807337756-p-193.htm>.

- Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française. 1992. *Programme de coopération culturelle, éducative, scientifique et technique entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République de Bulgarie, pour les années 1992, 1993 et 1994*. 20010112/1-20010112/23.
- . 1996. *Programme de coopération culturelle, éducative, scientifique et technique, entre le gouvernement de la République de Bulgarie et le Gouvernement de la République française, pour les années 1996-1997-1998*. 20010112/1-20010112/23.
- . 2004. *Programme de coopération culturelle, éducative, scientifique et technique, entre le gouvernement de la République de Bulgarie et le Gouvernement de la République française, pour les années 2004-2005-2006*. 20010112/1-20010112/23.
- Conseil de l'Europe, Direction des politiques linguistiques - politiques nationales/régionales. 2002. « Journée européenne des langues - Politiques linguistiques ». Conseil de l'Europe. *Politiques linguistiques* (blog). 2002. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/european-day-of-languages>.
- Cortier, Claude. 1998. « Institution de l'Alliance française et émergence de la francophonie : politiques linguistiques et éducatives : 1880-1914 ». Thèse de doctorat, Lyon 2. <https://www.theses.fr/1998LYO20003>.
- Costa, James. 2015. « New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in Provence ». *International Journal of the Sociology of Language* 2015 (231): 127-45.
- . 2017. « Faut-il se débarrasser des “idéologies linguistiques” ? » *Langage et société* 160-161 (2-3): 111-27. <https://doi.org/10.3917/lis.160.0111>.
- Coste, Daniel. 1976. « Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes ». (*No Title*).
- Coste, Daniel, Véronique Castellotti, et Danièle Moore. 2001. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. » Édité par Danièle Moore. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes.*, janvier.
- Costey, Paul. 2006. « Les catégories ethniques selon F. Barth ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 10 (février). <https://doi.org/10.4000/traces.155>.
- Côté, Annie. 2021. « La construction d'une identité francophone et l'évaluation | ACELF ». 13 avril 2021. https://acelf.ca/ressources/comprendre_la_construction_identitaire_5/.
- Cotilevici, Violeta, et Svetlana Cebotari. 2017. « La Francophonie - une porte supplémentaire de la République de Moldova vers l'Europe ». *Analele Universității din Oradea. Relații Internationale și Studii Europene (RISE)*, n° 9: 99-108.
- Crampton, R. J. 2007. *Bulgaria*. Oxford history of modern Europe. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Crețulescu, Vladimir. 2017. « Francophilie et germanophilie en Europe sud-orientale à la veille et pendant la première guerre mondiale ». *Чуждоезиково обучение* 44 (1): 81-87.
- Cros, Isabelle. 2016. « Contribution à l'histoire du français langue étrangère au prisme des idéologies linguistiques (1945-1962) ». Phdthesis, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/tel-01443079>.
- Crozier, Michel, et Erhard Friedberg. 1977. *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Essai/Seuil. Paris: Éditions du Seuil. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb35629276g>.

- Cuet, Christine. 2008. « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 2008 (5). <https://doi.org/10.4000/rdlc.6377>.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- . 2014. « Quand les professeurs de français accompagnent eux-mêmes l'évolution de leur métier ». *Conférence de Sèvres*, décembre, 1-13.
- . 2016. « Une politique linguistique ascendante : les professeurs de français acteurs de leur propre formation continue ». *Carnets: Revue Electronique d'Etudes Françaises / Revista Electrónica de Estudios Franceses. nov2016, Issue 8, p10-23. 14p.* 8 (novembre): 10-23.
- Cuq, Jean-Pierre, et Patrick Chardenet. 2010. *Faire vivre les identités: un parcours en francophonie*. Archives contemporaines.
- Cuq, Jean-Pierre, et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français. 2016. *L'enseignement du français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*. <https://amu.hal.science/hal-02119752>.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4ème éd.)*. 4e éd. Didactique (FLE). Grenoble: PUG.
- Da Silva e Silva, Marlène, Clara Ferrao Tavares, et Jacques Da Silva. 2007. « Déclinaisons du CECR dans les manuels scolaires de français langue-culture étrangère dans le contexte du système scolaire portugais ». *Le Cadre européen, une référence mondiale ? - Actes du colloque de Sèvre 2007*, Dialogues et cultures, 54 (54): 139-42.
- Dabène, Louise. 1997. « L'image des langues et leur apprentissage ». *Les langues et leurs images*, 19-23.
- Daele, Amaury. 2006. « Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants ». In *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*, par Amaury Daele et Bernadette Charlier, 227-48. Paris: L'Harmattan. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/933>.
- . 2009. « Communauté de Pratique et Identité ». In *Encyclopédie de La Formation*, par J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, et J.-C. Ruano-Borbalan, Presses Universitaires de France (PUF), 721-30. Paris: Presses Universitaires de France. https://www.academia.edu/19635790/Communaut%C3%A9_de_pratique_et_identit%C3%A9.
- Dagenais, Diane, et Marianne Jacquet. 2008. « Theories of Representation in French and English Scholarship on Multilingualism ». *International Journal of Multilingualism* 5 (1): 41-52. <https://doi.org/10.2167/ijm019.0>.
- Dai, Dongmei. 2020. « La diffusion du français en Chine ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 199 (3): 271-85. <https://doi.org/10.3917/ela.199.0016>.
- Dameron, Stéphanie, et Emmanuel Josserand. 2007. « Le développement d'une communauté de pratique. Une analyse relationnelle ». *Revue française de gestion* 174 (5): 131-48. <https://doi.org/10.3166/rfg.174.131-148>.
- Damon, Julien. 2016. « Roland Barthes. Les mythologies de la langue ». In *100 penseurs de la société*, 29-30. Hors collection. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/100-penseurs-de-la-societe--9782130652205-p-29.htm>.

- Danforth, Loring M. 1995. « Conflicting Claims to Macedonian Identity and History ». In *The Macedonian Conflict*, 28-55. Ethnic Nationalism in a Transnational World. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv173f2x7.9>.
- Dang, Hong Khanh, Frédéric Ramel, Patrick Rozenblatt, et Ousmanou Nwachock A Birema. 2018. « Texte introductif. Au-delà des États : Réseau et Réseautage en francophonie ». *Revue internationale des francophonies*, n° 4 (décembre). <https://doi.org/10.35562/rif.817>.
- Danova, Nadia. 2002. « L'image de la France et des Français dans les textes bulgares au seuil des temps modernes ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 199-210. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.
- . 2017. « Les traducteurs du réseau consulaire français : Constantin Fotinov ». *Études Balkaniques* 22 (1): 111-26. <https://doi.org/10.3917/balka.022.0111>.
- Danova, Penka. 2004. « Aux sources de l'intérêt européen pour les cultures balkaniques ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques, 1:40-48. Sofia: Artois Presses Université.
- Davarpanah, Zahra, Rouhollah Rahmatian, et Parivash Safa. 2020. « Universel ou contextualisé: quel choix de manuels d'enseignement du FLE pour le système scolaire iranien? » *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises* 15 (30): 113-46.
- Davin-Chnane, Fatima. 2004. « Le français langue seconde (FLS) en France: appel à «l'interdidacticité» ». *revue de didactologie des langues-cultures*, n° 1: 67-77.
- De Certeau, Michel, Dominique Julia, et Jacques Revel. 2002. *Une politique de la langue: la Révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire*. Gallimard.
- De Féral, C., et Gueorgui Jetchev. 2008. « Le français et les jeunes : la modernité du français ». In *L'Avenir du français*, par Patrick ChardeNET, Jacques Maurais, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, et Bruno Maurer, Editions des archives contemporaines, 1:73-78. Paris: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Defays, Jean-Marc. 2018. *Enseigner le français langue étrangère et seconde: approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Mardaga.
- Defays, Jean-Marc, et Sarah Deltour. 2003. *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. PSH 251. Sprimont, Belgique: Mardaga. <http://www.uqtr.ca/biblio/notice/tablemat/18209904TM.html>.
- Defays, Jean-Marc, et Deborah Meunier. 2015. « «Cachez cette erreur que je ne saurais voir!». Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de français langue étrangère ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 167-168.
- Dembińska, Magdalena. 2017. « The imagined 'other' and its shifts: politics and identifications in Turkish Cyprus ». *National Identities* 19 (4): 395-413. <https://doi.org/10.1080/14608944.2016.1189409>.
- Demian, Angela. 2006. « La francophonie comme vecteur de la diversité culturelle en R. de Moldova? Quelle place pour le français, au regard de la situation acquise du russe et de la pression provenant de l'anglais? » *La Francopolyphonie*, n° 1: 25-32.
- Deniau, Xavier. 2003. *La francophonie*. 6e éd. Que sais-je?, 0768-0066 2111. Paris: Presses universitaires de France.

- Denis, Wilfrid B. 2008. « From Minority to Citizenship : The Challenges of Diversity in Saskatchewan's Francophone Community », 42-44.
- Derivry-Plard, Martine. 2008a. « Enseignants "natifs" et "non natifs": Deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues ». In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, par Geneviève Zarate, Danielle Lévy, et Claire J. Kramsch, 189-91. Université Pierre et Marie Curie, Paris 6, JE 2025 PLIDAM: Archives contemporaines.
- . 2008b. « Enseignants " natifs " et " non natifs " : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues », mars, 441.
- Dervin, Fred. 2008. « Le français lingua franca : un idéal de communication interculturelle inexploré ? » *Synergies Europe*, n° n° 3: 139-154 disponibles sur le site <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/> [pages consultées le 17 décembre 2012], bibliogr.
- Dervin, Fred, et Marjut Johansson. 2007a. « Choix en matière de curriculum à l'université finlandaise et expertise à l'oral ». *Travaux de didactique de FLE 2007 (57)*: 27-47.
- . 2007b. « Curriculum en Études françaises et constructions identitaires: de la production académique sur les mondes contemporains. » In *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, par Joëlle Aden et Val-d'Oise) Groupe ALDIDAC (Cergy, édité par Joëlle Aden, 135-51. Langues. Paris: Éd. le Manuscrit. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41252136r>.
- . 2011. « Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? » *Alternative Francophone 1 (4)*: 30-41. <https://doi.org/10.29173/af11026>.
- Descombes, Vincent. 2017. « L'identité de groupe : identités sociales, identités collectives ». *Raisons politiques 66 (2)*: 13-28. <https://doi.org/10.3917/rai.066.0013>.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Desouches, Christine. 2006. « La dimension politique de la Francophonie ». In *Les Balkans en mutation : De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*, par Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 91-97. Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.
- Dessouky, Naglaa Fathy El. 2009. « La Francophonie Sous l'angle Des Théories Des Relations Internationales : Actes Des Sixièmes Entretiens de La Francophonie, Michel Guillon et Phan Thi Hoai Trang (Dir.), Université Jean Moulin Lyon 3, Lyon, 2008, 269 Pages. » *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne de Science Politique 42 (4)*: 1059-62. <https://doi.org/10.1017/S0008423909990503>.
- Detey, Sylvain. 2016. « Plurilinguisme, usages francophones et anglicisation, de l'Afrique à l'ASEAN: quelles implications éducatives pour le français au Japon ». *Graziani, J.-F. & Nishiyama, N.(éds), Le Japon, acteur de la francophonie: enjeux intérieurs, enjeux extérieurs. Paris: Editions des Archives Contemporaines*, 121-35.
- . 2017. « La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE: des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité ». *Échanges culturels aujourd'hui: langue et littérature*, 93-114.
- Di Giacomo, J.P. 1986. « Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de contestation. » In *L'étude des représentations sociales*, édité par Augusto Palmonari et Willem Doise, 12-33. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Dimitrova, Radosveta, Athanasios Chasiotis, Michael Bender, et Fons Van de Vijver. 2014. « Dimitrova, R., Chasiotis, A., Bender, M., & van de Vijver, F. J. R. (2014). Collective identity and well-being of Bulgarian adolescents ». *Cross-Cultural Research 4*

(novembre).

- Diouf, Abdou. 2004. « Conclusion. Comment la Francophonie construit son avenir ». *Hermès, La Revue* 40 (3): 355-59. <https://doi.org/10.4267/2042/9575>.
- Direction générale de la Coopération internationale et du Développement, DGCID. 2007. « La coopération éducative et linguistique française avec les nouveaux pays membres de l'Union Européenne (1995-2005) : Evaluation rétrospective ». Évaluations 98. Paris: Ministère des Affaires étrangères françaises.
- Direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques, DGRCSST, et DCCL Direction de la coopération culturelle et linguistique. 1997. « Actes de la réunion de concertation sur les filières bilingues francophones de l'enseignement secondaire dans les pays d'Europe centrale et orientale ». Paris: Ministère des Affaires étrangères françaises.
- Ditchev, Ivaylo. 2007a. « Affinités linguistiques et politiques européennes ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 33. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- . 2007b. « Le citoyen mobile et l'ombre de son identité ». In *La Bulgarie et l'Europe : Incertitudes et espoirs*, 165-79. Cahiers lillois d'économie de sociologie. Lille: L'Harmattan.
- Djoumana, Ghousi. 2022. « Traduction des sons par image de la langue française dans l'enseignement/apprentissage en FLE cas de 3AP primaire Amirouch Aiit Hamouda_biskra ». Biskra: Université Mohamed Kheider - Biskra.
- Dodu-Savca, Carolina, Vasile Cucerescu, Elena Prus, et Pierre Morel. 2007. *La Francopolyphonie : Langues et identités*. Édité par Ana Guțu et Universitatea Liberă Internațională din Moldova. Institutul de Cercetări filologice și interculturale. Chișinău: Institut de Recherches philologiques et interculturelles. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/01_FP2_2_1_Francopolyphonie_1_integra_l_whole_issue.pdf.
- Dontchev, Nikolaï. 1969. « Lamartine en Bulgarie ». *Europe* 47 (483): 102.
- Dosse, François. 2012a. *Histoire du structuralisme Tome I: Le champ du signe. 1945-1966*. Poche/Sciences humaines et sociales. La Découverte.
- . 2012b. *Histoire du structuralisme Tome II: Le chant du cygne. 1967 à nos jours*. Poche/Sciences humaines et sociales. La Découverte.
- . 2020. *Histoire du structuralisme*. 1 ressource en ligne (2 volumes). vol. Poche/Sciences humaines et sociales. Paris (9bis, rue Abel Hovelacque 75013): La Découverte.
- Duby, Georges. 1978. *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*. Gallimard Paris.
- . 1989. « Duby chez les politistes-Un historien à la question ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique* 2 (6): 7-15.
- . 1997. « Entretien entre Georges Duby et Antoine Casanova ». *Études rurales* 145 (1): 59-70.
- Dufays, Jean-Louis. 2022. « Travailler les stéréotypes et les clichés, un enjeu clé pour la littérature et pour la classe de français ». In *Stéréotypes et clichés : Actes du colloque international de l'Université de Craiova (28-29 septembre 2021)*, par Daniela Dinca, Alice Ionescu, Amelia Manolescu, et Valentina Radulescu, édité par Cristina-Nicola Teodorescu, Editura Universitaria Craiova. Craiova: Editura Universitaria.
- Dumas, Felicia. 2008. « La francophonie, forme d'identité et de révolte dans la Roumanie des années 1980 ». In *Identité et Révolte dans l'art, la littérature, le droit et l'histoire en*

Bulgarie, en Roumanie et en Europe Centrale et Orientale entre 1947 et 1989, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, Institut d'Études Balkaniques, Académie Bulgare des Sciences, Editura LIMES, Éditions Rafael de Surtis, 283. Francophonies. Paris: Institut d'Études Balkanique.

- Dumez, Hervé. 2010. « Le Libellio d'Aegis ».
- Dumont, Gérard-François, et Yves Montenay. 2012. « La Francophonie, géodémographie et géostratégie ». *Géostratégiques*, n° 36: 45-67.
- Dumont, Pierre. 1992. *La francophonie par les textes*. Prospectives francophones. Vanves: EDICEF ; <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb35552416x>.
- . 2001. « Comment enseigner la francophonie ? » In *Modernité diversité solidarité : actes du Xe congrès mondial des professeurs de français Paris 17-21 juillet 2000 - Tome 1*, Fédération internationale des professeurs de français, 45:220-24. Dialogues et cultures 45. Paris: FIPF.
- Durusoy, Gertrude. 2004. *Actes du Colloque international Lamartine [organisé du 6 au 10 juin 2004 à] Tiré Turquie*. ADIKAM yayinlari. Izmir: Presses de l'Université EGE. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43831305p>.
- Duveen, Gerard. 2001. « Representations, identities, resistance ». In *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*, 257-70. Malden: Blackwell Publishing.
- . 2008. « Social actors and social groups: A return to heterogeneity in social psychology ». *Journal for the Theory of Social Behaviour* 38 (4): 369-74.
- Dvoretzka, Gergina. 2020. « Projet francophone bulgare-marocain ». *Фондация Европа и светът* (blog). 6 octobre 2020. <https://evropaworld.eu/projet-francophone-bulgare-marocain/>.
- . 2021. « Emmanuel Samson : La Francophonie implique le numérique ». *Фондация Европа и светът* (blog). 2 février 2021.
- El Midaoui, Zakia. 2020. Mme Zakia El Midaoui, ambassadeur du Maroc en Bulgarie et en Macédoine « Les valeurs culturelles et le dialogue des civilisations peuvent rapprocher les peuples et atténuer les frictions, mieux que ne pourrait le faire la politique » Entretien réalisé par Souad Mekkaoui. Le Maroc Diplomatique. <https://maroc-diplomatique.net/mme-zakia-el-midaoui-ambassadeur-du-maroc-en-bulgarie-et-en-macedoine-les-valeurs-culturelles-et-le-dialogue-des-civilisations-peuvent-rapprocher-les-peuples-et-attenuer-les-frictions-mieux/>.
- El-Haj, Thea Renda Abu. 2010. « “The Beauty of America”: Nationalism, Education, and the War on Terror ». *Harvard Educational Review* 80 (2): 242-75. <https://doi.org/10.17763/haer.80.2.hw3483147u83684h>.
- Eloy, Jean-Michel. 1997. « « Aménagement » ou « politique » linguistique ? » *Mots. Les langages du politique* 52 (1): 7-22. <https://doi.org/10.3406/mots.1997.2462>.
- Encrevé, Pierre. 1977. « Présentation: linguistique et sociolinguistique ». *Langue française*, 3-16.
- ESFAM. 2022. « Un film réalisé à l'occasion des 30 ans de la Francophonie en Bulgarie. » *ESFAM-AUF* (blog). 4 février 2022. <https://esfam.auf.org/2022/02/04/une-video-realisee-a-loccasion-des-30-ans-de-la-francophonie-en-bulgarie/>.
- . 2023a. « Accueil ». ESFAM-AUF. 13 juillet 2023. <https://esfam.auf.org>.
- . 2023b. « Appel à candidature – Colloque francophone des jeunes Européen·ne·s « Énergie-climat, quels enjeux écologiques dans l'enseignement supérieur de l'espace

européen ? » ». *ESFAM-AUF* (blog). 16 octobre 2023. <https://esfam.auf.org/appele-a-candidature-colloque-des-jeunes-europeen%20%b7ne%20%b7s-energie-climat-quels-enjeux-ecologiques-dans-lenseignement-superieur-de-lespace-europeen/>.

ESFAM, et Antoaneta Detcheva. 2022. « Inauguration du Centre d'Employabilité Francophone de l'ESFAM | ESFAM Alumni | Votre communauté en ligne ». *ESFAM Alumni* (blog). 24 janvier 2022. <https://alumni.esfam.auf.org/fr/article/inauguration-du-centre-d-employabilite-francophone-de-l-esfam/24/01/2022/137>.

ESFAM, et Dimitri Dubuisson. 2022. « Soirée culturelle des Balkans ». *ESFAM-AUF* (blog). 8 novembre 2022. <https://www.facebook.com/photo?fbid=489591616521199&set=a.437057731774588>.

Etienne, de Poncins, Stantchev Dominique, Jeleu Jeliou, Frison-Roch François, Dumas Roland, Kristeva Julia, Lataillade (de) Bertrand, et al. 2008. *Sur les pas de la liberté : 1989-2009, 20e anniversaire de la visite de François Mitterrand en Bulgarie : témoignages / no стъпките на свободата : 1989-2009, 20годишнина от посещението на Франсоа Митеран в България: спомени*. Traduit par Pirgova Lubitz et Deltchev Stanimir. 1ere éd. Sofia: UNISCORP OOD.

Europe Éducation École. 2006. « Connaissez-vous l'Union Européenne? » 2006. https://www.coin-philos.net/projet-eee_lamartine.php.

Europe Éducation École, et Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. 2021a. « I. Savoirs, cultures et proximités à l'heure du numérique, Florence ROBINE, Ambassadrice de France en Bulgarie ». *Plateforme franco-européenne d'enseignement et d'échanges inter-lycéens en visioconférence* (blog). 12 mai 2021. <https://projet-eee.eu/video/i-savoirs-cultures-et-proximites-a-lheure-du-numerique-florence-robine-ambassadrice-de-france-en-bulgarie/>.

———. 2021b. « II. Savoirs, cultures et proximités à l'heure du numérique, Florence ROBINE, Ambassadrice de France en Bulgarie ». *Plateforme franco-européenne d'enseignement et d'échanges inter-lycéens en visioconférence* (blog). 12 mai 2021. <https://projet-eee.eu/video/ii-savoirs-cultures-et-proximites-a-lheure-du-numerique-florence-robine-ambassadrice-de-france-en-bulgarie/>.

Falkert, Anika. 2019. « La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 16 (1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>.

Faraj, Samer, et Molly Wasko. 2023. « The web of knowledge: an investigation of knowledge exchange in networks of practice », avril.

Farandjis, Stélio. 1984. *Textes et propos sur la francophonie*. Édité par Cercle Richelieu Senghor de Paris. Paris: Éd. Richelieu-Senghor.

———. 1999. *Philosophie de la francophonie: contribution au débat*. Collection Les Cahiers de la francophonie, no 7. Paris; Montréal: L'Harmattan. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb370443348>.

———. 2004. « Repères dans l'histoire de la francophonie ». *Hermès, La Revue* 40 (3): 49-52. <https://doi.org/10.4267/2042/9498>.

Farnsworth, Valerie, Irene Kleanthous, et Etienne Wenger-Trayner. 2016. « Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger ». *British Journal of Educational Studies* 64 (2): 139-60. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>.

Favart, Françoise. 2010. « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles

- d'optimiser un enseignement du FLE ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 145-146 (juin): 179-96. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1551>.
- . 2019. « Représentations de la langue française chez les apprenants universitaires italiens : illustrations à travers trois enquêtes ». In *Des mots et des langues qui nous parlent...: Représentations langagières, enseignement et apprentissage*, par Virginie Conti, Anne Johnsen, et Jean-François (de) Pietro, IRDP. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel.
- . 2020. « Légitimer la variation linguistique en classe de Fle ». *Revue EXPRESSIONS*, n° 10: 12.
- Favreau, Hélène. 2011. « Place de l'attitude normative dans le discours épilinguistique. Le locuteur non-spécialiste face à la représentation de ses propres pratiques linguistiques ». Université d'Angers.
- Fédération Internationale des professeurs de français, FIPF. 2021. « Plan stratégique 2022-2025 ». Fédération Internationale des professeurs de français. http://fipf.org/qui_sommes-nous/plan_strategique.
- . 2023a. « Les membres de la Commission de l'Europe Centrale et Orientale ». *Commission de l'Europe centrale et orientale* (blog). 2023. <http://ceco.fipf.org/associations/49/49>.
- . 2023b. « Les projets de la Fédération Internationale des professeurs de français ». *Fédération Internationale des professeurs de français* (blog). 2023. <https://www.fipf.info/projets/>.
- . s. d. « Fédération Internationale des Professeurs de Français - Les objectifs de la FIPF ». *FIPF* (blog). Consulté le 9 novembre 2023. <https://www.fipf.info/a-propos/>.
- Fédération Internationale des professeurs de français, FIPF, et Dario Pagel. 2002. *Le français au service des activités économiques : variations linguistiques et didactiques*. Fédération internationale des professeurs de français. Dialogues et cultures 47. Bruxelles: FIPF.
- Filipova, Nadya. 2014. « Българската външна политика в Арабския изток от края на 40-те до началото на 70-те години на XX век ». *Исторически преглед*, n° 3-4: 101-18.
- FIPF. 2018. *Le français pour et par le social : cohésion et convivialité: Actes du XIVe congrès mondial de la FIPF Volume VII*. Iggybook.
- Fischer, Gustave-Nicolas. 2020. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. 6e éd. Psycho Sup. Dunod. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/concepts-fondamentaux-psychologie-sociale-0>.
- Flament, Claude. 1989. « Structure et dynamique des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, par Denise Jodelet, 204-19. Paris: PUF.
- . 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». *Pratiques sociales et représentations* 1.
- . 2003. « 9. Structure et dynamique des représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, 7e éd.:224-39. Sociologie d'aujourd'hui. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0224>.
- Fleig-Hamm, Christiane. 1998. « La francophonie dans les manuels de français langue seconde: apports et limites ». *Canadian modern language review* 54 (4): 461-74.
- Fleury, Alain. 2002. *Un collègue français en Bulgarie: « Saint-Augustin », Plovdiv, 1884-1948*. Paris: L'Harmattan.

- Flogaitis, Spyridon. 2006. « Sources historiques de la Francophonie dans les Balkans ». In *Les Balkans en mutation : De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*, par Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 192-96. Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.
- Fodor, Ferenc, et Sandrine Peluau. 2003. « Language Geostrategy in Eastern and Central Europe : Assessment and Perspectives ». In *Languages in a Globalising World*, par Jacques Maurais et Michael A. Morris. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fondation Club Politique des Balkans, et Organisation Internationale de la Francophonie. 2006. *Les Balkans en mutation : De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*. Organisation Internationale de la Francophonie. 1 vol. Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.
- Foscolo, Alfred. 2022. « L'école du tournesol d'Ernest Foscolo (1942-1949) / Училището на „слънчогледите“ на Ернест Фосколо (1942-1949) ». In . София: БАН и Френски Институт.
- Foscolo, Mona. 2008. « La résistance populaire en Bulgarie (1947-1989) ». In *Identité et Révolte dans l'art, la littérature, le droit et l'histoire en Bulgarie, en Roumanie et en Europe Centrale et Orientale entre 1947 et 1989*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, Institut d'Études Balkaniques, Académie Bulgare des Sciences, Editura LIMES, Éditions Rafael de Surtis, 63-69. Francophonies. Paris: Institut d'Études Balkanique.
- Foucault, Michel. 2012. *The Order of Things: An Archaeology of Human Sciences*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Fougerouse, Marie-Christine. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 2: 165-78.
- Francard, Michel. 2015. « Quelle(s) francophonie(s) pour quels francophones ? » *ANADISS* 10 (19): 211-23.
- Francard, Michel, Geneviève Geron, et Régine Wilmet. 1993. « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Volume I. »
- Francard, Michel, Joëlle Lambert, et Françoise Berdal-Masuy. 1993. « L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. »
- France Education. 2023. « Lycée d'Europe ». 2023. <https://www.lyceedeurope.eu/>.
- France Éducation International. 2022. « Participation au 1er Forum régional Génération LabelFrancÉducation en Bulgarie | France Education international ». *France Education International* (blog). 2022. <https://www.france-education-international.fr/actualites/participation-au-1er-forum-regional-generation-labelfranceducation-en-bulgarie>.
- . 2023a. « Formations en langue française | France Education international ». 2023. <https://www.france-education-international.fr/article/formations-en-langue-francaise>.
- France Éducation International, FEI. 2023b. « FEI+: Offre de formation ». France Education International. 2023. <https://plus.france-education-international.fr/offre-de-formation/>.
- Frenette, Yves. 2018. *Francophonies nord-américaines : langues, frontières et idéologies*. Presses de l'Université Laval.
- Friedrichs, Jörg, et Friedrich Kratochwil. 2009. « On acting and knowing: How pragmatism can advance international relations research and methodology ». *International organization* 63 (4): 701-31.

- Frosin, Constantin. 2010. « Le Français - Langue Universelle, car aussi (et surtout) Langue du Droit! » *Acta Universitatis Danubius. Juridica* 4 (1). <http://journals.univ-danubius.ro/index.php/juridica/article/view/159>.
- Fumaroli, Marc. 2001. *Quand l'Europe parlait français*. Paris: Éditions de Fallois. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37657191h>.
- Fusu, Mihai. 2014. « Le théâtre francophone en Moldova ». *La Francopolyphonie* 9 (1): 322-24.
- Gaigeot, Noella. 2014. Review of *Recensions: Emmanuelle Carette (coord.), Mélanges CRAPEL, N° 34, numéro spécial «Enseignement, apprentissage du FLE/FLS à travers le monde: un paradigme en construction»*. Nancy: Université Nancy 2, 2011, par Emmanuelle Carette. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* 33 (1): 204-8.
- Gajo, Laurent. 2009. « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modèles ». *Glottopol—revue de sociolinguistique en ligne* 13: 14-27.
- Gal, Susan, et Kathryn A. Woolard. 1995. « Constructing Languages and Publics: Authority and Representation ». *Pragmatics* 5 (2): 129-38. <https://doi.org/10.1075/prag.5.2.01gal>.
- Galabov, Antony. 2007. « Réformes et cultures administratives : parallèles franco-bulgares ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 41. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Galatanu, Olga. 2005. « La construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les futurs enseignants du FLE », n° 2: 185-95.
- Galisson, Robert, et Daniel Coste. 1976. « Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de l'ouvrage... » (*No Title*).
- Gambotti, Christian. 2015. « La Francophonie, espace géopolitique et géoéconomique ». *Geoeconomie* 73 (1): 189-99.
- Ganeva, Veselina. 2008. « Les écoles bilingues en Bulgarie. L'expérience d'un pays pionnier ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 47 (avril): 83-90. <https://doi.org/10.4000/ries.393>.
- Gao, Fang. 2012. « Imagined community, identity, and Chinese language teaching in Hong Kong ». *Journal of Asian Pacific Communication* 22 (1): 140-54.
- Garnier, Catherine, et Lucie Sauvé. 1999. « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement-Conditions pour un design de recherche ». *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, n° Volume 1.
- Gau, Wen-Bing. 2014. « A Study on Mutual Engagement in Communities of Practice ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5th World Conference on Educational Sciences, 116 (février): 448-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.238>.
- Gaymard, Sandrine. 2021. « Chapitre 2. Ce qu'est une représentation sociale, à quoi elle sert, comment elle naît ». In *Les fondements des représentations sociales*, 51-72. Univers Psy. Paris: Dunod. <https://www.cairn.info/les-fondements-des-representations-sociales--9782100822195-p-51.htm>.
- Gazeau-Secret, Anne. 2010. « Francophonie et diplomatie d'influence ». *Géoeconomie* 55 (4): 39-56. <https://doi.org/10.3917/geoec.055.0039>.
- Gellner, Ernest. 1983. *Nations and nationalism*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37120969c>.

- Gendreaux-Masalou, Michèle. 2004. « Mitterrand et la francophonie : naissance d'une institution ». *Institut François Mitterrand* (blog). 2 septembre 2004. <https://www.mitterrand.org/miterrand-et-la-francophonie.html>.
- Genova, Dafina. 2014. « Chapter one : Underground political jokes as an indicator of individual ». *Values Across Cultures and Times*, 11.
- Gérard, François-Marie, et Xavier Roegiers. 2009. « Chapitre 2. Les étapes de l'élaboration d'un manuel scolaire ». In *Des manuels scolaires pour apprendre*, 2e éd.:29-43. Pédagogies en développement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/des-manuels-scolaires-pour-apprendre--9782804130534-p-29.htm>.
- Gérard, François-Marie, Xavier Roegiers, Christiane Bosman, Georges Hoyos, Georges Huget, et Yolanda Georgette. 2009. *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. 2e édition. 1 ressource en ligne (422 pages) : illustrations, tableaux. vol. Pédagogies en développement, 0777-5245. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Gérin-Lajoie, Diane. 2001. « Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe ». *Francophonies d'Amérique*, n° 12: 61-69. <https://doi.org/10.7202/1005145ar>.
- Gessler, Michael. 2017. « Book Review: Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning ». *Innovations in Education and Teaching International* 54 (janvier): 96-97. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1257539>.
- Gherardi, Silvia. 2000. « Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations ». *Organization* 7 (2): 211-23. <https://doi.org/10.1177/135050840072001>.
- Giblin, Béatrice. 2007. « Géopolitique de la langue française », *La Découverte*, 2007/3 (126).
- Giddens, Anthony. 1971. *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge University Press.
- . 1986. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press.
- . 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press.
- Gilder, Alfred 19, et Albert Salon. 2004. *Alerte francophone: plaidoyer et moyens d'actions pour les générations futures*. Paris: A. Franel. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb407761314>.
- Giroud, Anick, et Christian Surcouf. 2016. « De «Pierre, combien de membres avez-vous?» à «Nous nous appelons Marc et Christian»: réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants ». In *SHS Web of Conferences*, 27:07017. EDP Sciences.
- Gjetani, Lindita. 2020. « La France, l'Albanie et la Francophonie: une histoire ancienne et des perspectives nouvelles ». *La francophonie comme facteur structurant dans les politiques étrangères: Regards croisés*, 141.
- Glasze, Georg. 2007. « The Discursive Constitution of a World-Spanning Region and the Role of Empty Signifiers: The Case of Francophonia ». *Geopolitics* 12 (4): 656-79. <https://doi.org/10.1080/14650040701546103>.
- . 2014. *Politische Räume: Die diskursive Konstitution eines »geokulturellen Raums« - die Frankophonie*. transcript Verlag.
- Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. The presentation of self in everyday life. Oxford, England: Doubleday.

- Gombault, Anne. 2005. « Chapitre 2. La méthode des cas ». In *Management des ressources humaines*, 31-64. Méthodes & Recherches. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0031>.
- Gonzalez, Marc. 2019. « Processus de subjectivation langagière et plurilinguisme européen ». *Revue TDFLE* 1 (1). https://doi.org/10.34745/numerev_1326.
- Gordon, Beverly M. 1985. « Teaching Teachers: “Nation at Risk” and the Issue of Knowledge in Teacher Education ». *The Urban Review* 17 (1): 33-46. <https://doi.org/10.1007/BF01141633>.
- Goubier, Geneviève. 2016. « Diffusion et pratique de la langue française dans l’Europe des Lumières ». In *Le français et les langues d’Europe : Cinquièmes Rencontres de Liré*, édité par Françoise Argod-Dutard, 45-55. Interférences. Rennes: Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/33065>.
- Goullier, Francis, et Christian Puren. s. d. « “ Faut-il « appliquer » le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ? ” - Conférence de M. Francis Goullier - Association des Professeurs de Langues Vivantes ». Consulté le 21 juin 2023. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1244>.
- Gouvernement français. 2023. « Création de l’Organisation internationale de la Francophonie ». [www.gouvernement.fr. 2023. https://www.gouvernement.fr/partage/12320-creation-de-l-organisation-internationale-de-la-francophonie-oif](https://www.gouvernement.fr/partage/12320-creation-de-l-organisation-internationale-de-la-francophonie-oif).
- Gradu, Diana. 2021. « La francophonie roumaine, une belle étrangère ». *Intertext*, Universitatea Alexandru Ioan Cuza, , n° 1/2 (57/58) (septembre): 191-200. <https://doi.org/10.54481/intertext.2021.1.22>.
- Græger, Nina. 2016. « European security as practice: EU–NATO communities of practice in the making? » *European Security* 25 (4): 478-501. <https://doi.org/10.1080/09662839.2016.1236021>.
- Gravel, Stéphanie. 2015. « Enjeux méthodologiques d’une recherche sur la neutralité et l’impartialité des enseignants du programme québécois «Éthique et culture religieuse» ». *Revue électronique réguler le religieux*.
- Graven, Mellony, et Stephen Lerman. 2003. « Communities of practice: Learning, meaning and identity ». *Journal of Mathematics Teacher Education* 6 (juin): 185-94. <https://doi.org/10.1023/A:1023947624004>.
- Graziani, Jean François, et Noriyuki Nishiyama. 2016. *Le Japon, acteur de la francophonie: Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*. Archives contemporaines.
- Green, William, et Jo-Anne Reid. 2002. « Constructing the teacher and schooling the nation ». *History of Education Review* 31 (2): 30-44.
- Grégoire, Abbé. 1788. « Abbé Grégoire ». *Essai sur la régénération physique, morale et politique des juifs: ouvrage couronné par la Société royale des sciences et des arts de Metz, le 23 août 1788*.
- Grenzi, Chiara. 2014. « L’image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l’éducation nationale italienne: les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène ». Université Paul Valéry-Montpellier III; Università degli studi (Bologne, Italie).
- Grigorova, Irina. 2013. « L’évaluation de La Politique Française Dans Les Balkans d’après Les Documents Diplomatiques Bulgares (La Première Moitié Des Années 1970) ». *Bulgarian Historical Review*, n° 3-4: 11-124.
- . 2016. « Spécificité des relations algéro-bulgares (1962-1965) ». *Bulgarian Historical*

Review / Revue Bulgare d'Histoire, n° 1-2: 66-87.

- . 2017. « French cultural policy in Bulgaria (1940s – 1980s) [in Bulgarian] ». 2017. https://www.academia.edu/35252360/French_cultural_policy_in_Bulgaria_1940s_1980s_in_Bulgarian_.
- Grize, Jean-Blaise. 2003. « 6. Logique naturelle et représentations sociales ». In *Les représentations sociales*, 7e éd.:170-86. Sociologie d'aujourd'hui. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0170>.
- Grossman, Evelyne. 2008. *L'identité nationale: un faux problème?* JSTOR.
- Gruca, Isabelle. 2009. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures: entre identité et altérité ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 165.
- Gruev, Radoslav. 2016. « L'immigration en Bulgarie: entre ingénierie sociale, libre circulation et rétablissement des clôtures aux frontières ». *Pensée plurielle*, n° 2: 79-91.
- Gubernatis, Angelo De. 2014. « България и българите ». *Лумепамурпана*, n° 15: 9-28.
- Guenard, Annie. 1994. « De la reconstruction à l'éviction. Entre 1944 et 1949, une politique culturelle française en Europe centrale et orientale confrontée à l'organisation du Bloc communiste ». *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 36 (1): 21-27. <https://doi.org/10.3406/mat.1994.402664>.
- Guentchev, Lubomir. 1979. *Frantzija v bulgarskoto douhovno Vazrazdane [La France dans l'Éveil spirituel bulgare]*. Sofia.
- Guillou, Michel. 1995. *La mangue et la pomme: voyages en francophonie*. John Libbey Eurotext.
- . 2009. « La Troisième francophone: un espace interculturel mondialisé ». *Revue Internationale des Mondes francophones*, IFRAMOND, 1 (1).
- . 2016. « La troisième francophonie ou le rêve francophone du 21ème siècle | Académie de Géopolitique de Paris ». 14 avril 2016. <http://www.academiedegeopolitiquedeparis.com/la-troisieme-francophonie-ou-le-reve-francophone-du-21eme-siecle/>.
- Guillou, Michel, et Arnaud Littardi. 1988. *La Francophonie s'éveille*. Berger-Levaul. Paris: Berger-Levaul.
- Guillou, Michel, et Thi Hoai Trang Phan. 2008. « La Sociologie de l'Utopie ». In *La francophonie sous l'angle des théories des relations internationales: actes des sixièmes Entretiens de la francophonie, [Hanoi, 1-2 février 2007]*, édité par Institut pour l'étude de la francophonie et de la mondialisation (Lyon) et Institut des relations internationales (Hanoi). Lyon: Université Jean Moulin-Lyon 3. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41309325g>.
- Guimelli, Christian. 1993. « Concerning the structure of social representations ». *Papers on social representations* 2: 85-92.
- . 1994. *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.
- Guion, Jean R. 2008. « « L'identité francophone » ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia: Biennale de la langue française. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-biennale/42-interventions/68-jean-r-guion.html>.
- Gümüş, Hüseyin. 2009. « Le français dans les territoires de l'Empire Ottoman ». *Synergies Turquie*, n° 2: 107-11.
- Guțu, Ana. 2009. « La création littéraire francophone en République de Moldova ». *La*

Francopolyphonie, n° 4: 24-35.

- Guțu, Ion. 2007. « La Francophonie moldave après 1991 ». *La Francopolyphonie* 1 (2): 72-78.
- Habermas, Jürgen. 2023. *Théorie de l'agir communicationnel*. Vol. 1. L'espace du politique. Paris: Fayard. <https://www.fayard.fr/sciences-humaines/theorie-de-lagir-communicationnel-tome-1-9782213018935>.
- Habermas, Jürgen, et Rainer Rochlitz. 2005. *Logique des sciences sociales et autres essais*. 1re éd. "Quadrige.". Quadrige : grands textes, 0291-0489. Paris: Quadrige/PUF.
- Hadjarab, Soraya. 2011. « Les représentations sociales de la langue et leur effet sur l'apprentissage du français langue étrangère ». Doctorat Es Sciences : Sciences du langage, Batna: Université El Hadj Lekhdhar-Batna.
- Hadjimichev, Ivo, et Etienne (de) S.E. Poncins. 2009. *Images oubliées de la guerre Russo-turque 1877-1878 : catalogue de deux expositions Sofia, 2008-2009*. 1 vol. Sofiâ: Fondaciâ « Mlada B"lgariâ ».
- Hadjitchoneva, Juliana. 2022. « Les relations entre la Bulgarie et l'Afrique, Réalités et perspectives ». In , 351-69.
- Hagège, Claude. 1987. *Le français et les siècles*. Odile Jacob.
- . 2006. *Combat pour le français: au nom de la diversité des langues et des cultures*. Odile Jacob.
- Hagi, Veronica, et Monica Vlad. 2021. « Prescriptions et pratiques dans l'enseignement des langues en Europe centrale et orientale ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 18-1 (18-1). <https://journals.openedition.org/rdlc/8575>.
- Haize, Daniel. 2012. *L'action culturelle et de coopération de la France à l'étranger: un réseau, des hommes*. Paris: Harmattan.
- . 2013. « La diplomatie culturelle française : une puissance douce ? » *CERISCOPE*, Puissance, . <https://ceriscope.sciences-po.fr/puissance/content/part2/la-diplomatie-culturelle-francaise-puissance-douce?page=1>.
- . 2018. « Article : La diplomatie culturelle de la France de 1995 à nos jours : principaux repères ». *Au careffour des cultures*, mars. https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=article&no=32568&razSqlClone=1.
- Häkkinen, Mariel. 2019. « Le caractère communicatif et l'authenticité des exercices oraux dans le manuel de FLE Escalier 1 ».
- Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Representation: Cultural representations and signifying practices. Maidenhead, BRK, England: Open University Press.
- Hall, Stuart, et Paul Du Gay. 1996. *Questions of cultural identity: SAGE Publications*. Sage.
- Hall, Stuart, Paul du Gay, et Stuart Hall. 2011. « Introduction: Who Needs 'Identity'? » In , 1-17. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>.
- Haloçi, Andromaqi. 2008. « La francophonie en Albanie - bilans et perspectives ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-biennale/42-interventions/64-andromaqi-haloci.html>.
- Hamard, Pierre-Julien. 1890. *Par-delà l'Adriatique et les Balkans, Autriche méridionale, Serbie,*

Bulgarie, Turquie et Grèce, par l'abbé Hamard... Delhomme et Briguet.

- Hamdan, Amani. 2009. « Reflexivity of Discomfort in Insider-Outsider Educational Research ». *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill* 44 (3): 377-404. <https://doi.org/10.7202/039946ar>.
- Harnois-Delpiano, Mylène, Cristelle Cavalla, et Jean-Pierre Chevrot. 2012. « L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec des enfants francophones natifs. » In *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2012*, édité par F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Peévost, et S. Teston-Bonnard, ISBN : 978-2-7598-0780-2. Lyon, France: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100150>.
- Haugen, Einar. 1985. « Linguistics and language planning ». In *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964*, édité par William Bright, 50-71. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110856507>.
- Hay, Colin. 2015. « Social constructivism ». *The handbook of interpretive political science*. London: Routledge.
- Hayward, J. 1996. « Groupes d'intérêt, pluralisme et démocratie ». *Pouvoirs*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Groupes-d'int%C3%A9r%C3%AAt%2C-pluralisme-et-d%C3%A9mocratie-Hayward/5478466468dd0d705cd382dae10a70f007b4efef>.
- He, Ye, Silvia Cristina Bettez, et Barbara B. Levin. 2017. « Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants ». *Urban Education* 52 (8): 957-85.
- Heidegger, Martin, Friedrich-Wilhelm von Herrmann, et Jean-François Courtine. 1985. *Les problèmes fondamentaux de la phénoménologie*. Oeuvres de Martin Heidegger. Section II, cours 1923-1944., [3]. Paris: Gallimard. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb34771150n>.
- Heller, M. 2002. *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier. <https://www.semanticscholar.org/paper/%C3%89%C3%A9ments-d%27une-sociolinguistique-critique-Heller/42040d1f074382c309d8af27146aed94533d3783>.
- Heller, Monica. 2007. « « Langue », « communauté » et « identité » : le discours expert et la question du français au Canada ». *Anthropologie et Sociétés* 31 (1): 39-54. <https://doi.org/10.7202/015981ar>.
- . 2011. *Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford University Press.
- Henzelmann, Martin. 2019. « La Bulgarie et son européanisation à travers la langue française ». *Чуждоезиково обучение* 46 (1): 19-32.
- Hippel, Eric von. 1998. « Economics of Product Development by Users: The Impact of "Sticky" Local Information ». *Management Science* 44 (5): 629-44. <https://doi.org/10.1287/mnsc.44.5.629>.
- Hobsbawm, Eric. 1983. *The Invention of tradition*. Cambridge, England, New York, USA: Cambridge University Press.
- Holmes, Janet. 2006. *Gendered Talk at Work: Constructing Gender Identity Through Workplace Discourse*. Wiley.
- Holmes, Janet, et Meredith Marra. 2002. « Having a Laugh at Work: How Humour Contributes to Workplace Culture ». *Journal of Pragmatics* 34 (12): 1683-1710. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00032-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00032-2).

- Holter, Karin, et Ingse Skattum. 2008. *La francophonie aujourd'hui: réflexions critiques*. Édité par Organisation Internationale de la francophonie. Langues et développement. Paris: L'Harmattan.
- Hong, Jacky F. L., et Fiona K. H. O. 2009. « Conflicting Identities and Power Between Communities of Practice: The Case of IT Outsourcing ». *Management Learning* 40 (3): 311-26. <https://doi.org/10.1177/1350507609104342>.
- Horowitz, Irving Louis, Michael P. Hamnett, Douglas J. Porter, Amarjit Singh, et Krishna Kumar. 1985. « Ethics, Politics, and International Social Science Research: From Critique to Praxis. » *Contemporary Sociology* 14 (5): 621. <https://doi.org/10.2307/2069555>.
- Hourquebie, Fabrice. 2023. « Langue française, Francophonie politique et diplomatie ». *Pouvoirs*, n° 3: 89-98.
- Hristova, Katia. 2007. « Intégration européenne et diversité linguistique ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 163. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Huang, Keying. 2021. « Être enseignant natif et non natif de FLE en Chine : la dynamique des représentations relatives aux rôles d'enseignant de langue ». *ANADISS* 17 (31): 157-68.
- Huang, Lue. 2015. « Médiation culturelle et manuel de FLE ». Phdthesis, Université de Lorraine ; Zhongshan (Sun Yatsen) university (Canton, Chine). <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02075698>.
- Hutchinson, John. 2000. « Ethnicity and Modern Nations ». *Ethnic and Racial Studies* 23 (juillet). <https://doi.org/10.1080/01419870050033667>.
- Huver, Emmanuelle. 2014. « Quand contexte homogénéise la diversité. OU : parler de la diversité sans « contexte » ? » In , 140. <https://hal.science/hal-01640501>.
- . 2019. « Les critiques du CECRL. Sous les accords de surface, quels enjeux à expliciter les désaccords ? » *Revue TDFLE* 1 (1). https://doi.org/10.34745/numerev_1333.
- Huver, Emmanuelle, Véronique Castellotti, Marc Debono, et Isabelle Pierozak. 2019. « Utilitarisme et subjectivité en didactique des langues : proximité et/ou divergence des interprétations et des positionnements ? » In *Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?* Montpellier, France. <https://hal.science/hal-03668554>.
- Ilieva, Svetlana. 2008. « L'avant-garde bulgare, l'identité nationale et le réalisme socialiste (1919-1960) ». In *Identité et Révolte dans l'art, la littérature, le droit et l'histoire en Bulgarie, en Roumanie et en Europe Centrale et Orientale entre 1947 et 1989*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, Institut d'Études Balkaniques, Académie Bulgare des Sciences, Editura LIMES, Éditions Rafael de Surtis, 335. Francophonies. Paris: Institut d'Études Balkanique.
- Institut Français de Bulgarie. 2019. « Fiche : Coopération éducative et linguistique en Bulgarie - 2019 ». Sofia: Institut français de Bulgarie.
- Institut français de Bulgarie. 2022a. « Европейска Нощ На Идеите в Колеж Дьо Франс ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 12 mars 2022. <https://institutfrancais.bg/evropejskano-shh-na-ideite-v-kolezh-do-frans/>.
- . 2022b. « Sofia Urban Green Conference 2022 ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 2 juin 2022. <https://institutfrancais.bg/fr/sofia-urban-green-conference-2022-2/>.
- . 2022c. « Конференция-Дискусия „Информация и Дезинформация : Какво Бъдеще За Журналистиката и Свободата На Изразяване в Европа? » *Institut Français de*

Bulgarie (blog). 16 novembre 2022. <https://institutfrancais.bg/konferenciya-diskusiya-informacziya-i-dezinformacziya-kakvo-bdeshhe-za-zhurnalistikata-i-svobodata-na-izrazyavane-v-evropa/>.

———. 2023. « Projet “Replication Challenge”, Formation Du 6 Au 8 Octobre 2023 ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 22 août 2023. <https://institutfrancais.bg/fr/projet-replication-challenge-formation-du-6-au-8-octobre-2023/>.

Institut Français de Bulgarie, IFB. 2021a. « Histoire Du Bâtiment ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 2021. <https://institutfrancais.bg/fr/histoire/>.

———. 2021b. « Mois de la Francophonie 2021 ». *Institut français de Bulgarie* (blog). 11 août 2021. <https://institutfrancais.bg/fr/mois-de-la-francophonie/>.

———. 2021c. « Master Francophonie, Plurilinguisme et Médiation Interculturelle (FPMI) ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 25 août 2021. <https://institutfrancais.bg/fr/master-francophonie-plurilinguisme-et-mediation-interculturelle-fpmi/>.

———. 2022a. « Месец На Франкофонията 2022 ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 11 mars 2022. <https://institutfrancais.bg/mesecz-na-frankofoniyata/>.

———. 2022b. « Quiz Littérature Francophone ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 15 mars 2022. <https://institutfrancais.bg/fr/quiz-litterature-francophone/>.

———. 2022c. « Mohamed Mbougar Sarr Remporte Le Choix Goncourt de La Bulgarie 2022 ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 17 mai 2022. <https://institutfrancais.bg/fr/le-choix-goncourt-de-la-bulgarie-2022/>.

———. 2022d. « Assises du français « Les enjeux de la diversité linguistique en Europe à l’heure du numérique et la place du français en Bulgarie » ». *Institut français de Bulgarie* (blog). 18 mai 2022. <https://institutfrancais.bg/fr/assises-du-francais-les-enjeux-de-la-diversite-linguistique-en-europe-a-lheure-du-numerique-et-la-place-du-francais-en-bulgarie/>.

———. 2022e. « Premier Forum Régional Génération LabelFrancÉducation Les 6 et 7 Octobre 2022 à Varna ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 22 août 2022. <https://institutfrancais.bg/fr/1er-forum-regional-generation-labelfranceducation-les-6-et-7-octobre-2022-a-varna/>.

———, réal. 2023a. *Retour sur le 1er Forum régional Génération LabelFrancÉducation à Varna : Les élèves - YouTube*. Entrevue. https://www.youtube.com/watch?v=7bZYI6RfQ_w&t=41s.

———. 2023b. « Mois de La Francophonie 2023 ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 13 février 2023. <https://institutfrancais.bg/fr/mois-de-la-francophonie-2023/>.

———. 2023c. « Кино От Франкофонията ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 28 février 2023. <https://institutfrancais.bg/kino-ot-frankofoniyata/>.

———. 2023d. « Giuliano Da Empoli Remporte Le Choix Goncourt de La Bulgarie 2023 ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 25 avril 2023. <https://institutfrancais.bg/fr/giuliano-da-empoli-remporte-le-choix-goncourt-de-la-bulgarie-2023/>.

———. 2023e. « Форум “Среци За Френския Език 2023”: „Включване На Медийно и Гражданско Образование в Класните Дейности“ ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 12 octobre 2023. <https://institutfrancais.bg/forum-za-frenskiya-ezik-2023-vklyuchvane-na-medijno-i-grazhdansko-obrazovanie-v-klasnite-dejnosti/>.

Institut Français de Bulgarie, IFB, et (Département de la coopération linguistique et éducative) CLE. 2023. « Coopération linguistique et éducative : nos partenaires ». *Institut français de Bulgarie* (blog). 2023. <https://institutfrancais.bg/fr/cooperation-educative-et>

linguistique/.

- Institut français de Bulgarie, IFB, et Ana Metodieva. 2021. « Présentation de La Médiathèque ». *Institut Français de Bulgarie* (blog). 2 décembre 2021. <https://institutfrancais.bg/fr/presentation-3/>.
- Institut français de Bulgarie, IFB, et Dimitar Stoyanovitch. 2021. *Institut français de Bulgarie : 30 ans d'histoire - 30 години история*. Sofia: 30 ans Institut français.
- Isambert, François-André. 1961. « Moscovici Serge, La psychanalyse, son image et son public. » *Revue française de sociologie* 2 (4): 328-30.
- Ishikawa, Fumiya. 2006. « L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe ». In , 133. L'Harmattan. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01484898>.
- Ivanov, Nikolay. 2019. « Франция и училищата на лазаристи, възкресенци и сестрите йосифинки в Османската империя (Македония и Тракия) от средата на XIX в. до Балканските войни 1912 – 1913 г. » *Македонски преглед*, n° 2: 71-86.
- Ivanova, Viktoriya. 2022. « Digitalization for Preserving the Book Heritage of the University Library at “Angel Kanchev” University of Ruse ». *Digital Presentation and Preservation of Cultural and Scientific Heritage*, n° XII: 271-76.
- Iverson, Joel O., et Robert D. McPhee. 2008. « Communicating Knowing Through Communities of Practice: Exploring Internal Communicative Processes and Differences Among CoPs ». *Journal of Applied Communication Research* 36 (2): 176-99. <https://doi.org/10.1080/00909880801923738>.
- Ivleva, Krasimira. 2022. « Literary Translation in Communist Bulgaria (1944–89) ». In *Translation Under Communism*, édité par Christopher Rundle, Anne Lange, et Daniele Monticelli, 351-77. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79664-8_12.
- Jablonka, Frank. 2017. « Écriture et interlecte littéraire chez Senghor : étude de sociolinguistique poétique (post)coloniale ». *Zeitschrift für romanische Philologie* 133 (2): 402-21. <https://doi.org/10.1515/zrp-2017-0020>.
- Jackson, Patrick T. 2006. « Making sense of making sense ». *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*, 264.
- Jacob, Emilien. 2022. « La professionnalité émergente des ingénieurs généralistes en France au prisme de l'apprentissage de la gestion de projet : le cas de la formation des élèves à l'école Centrale de Marseille ». Phdthesis, Aix-Marseille Université. <https://hal.science/tel-03889065>.
- Jaffe, Alexandra. 2015. « Defining the New Speaker: Theoretical Perspectives and Learner Trajectories ». *International Journal of the Sociology of Language* 2015 (231): 21-44. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0030>.
- Jakimovska, Svetlana. 2021. « L'image du clergé dans les proverbes français et macédoniens ».
- Jaskulowski, Krzysztof, et Adrianna Surmiak. 2017. « Teaching history, teaching nationalism: a qualitative study of history teachers in a Polish post-industrial town ». *Critical Studies in Education* 58 (1): 36-51. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1117006>.
- Jelev, Jeliou. 2006. « La Francophonie enrichie par son élargissement ». In *Les Balkans en mutation: De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*, par Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 43-46.

Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.

- Jetchev, Gueorgui. 2007. « Les langues des PECO dans les politiques linguistiques francophones et européennes ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 171. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- . 2021. « Enseignement/apprentissage du français dans les Balkans. Points de vue et études de cas - Les sections bilingues à l'école secondaire en Bulgarie : évolution et perspectives ». In *Enseignement/Apprentissage du français dans les Balkans : Points de vue et études de cas*, par Ksenija Djordjević Léonard et Jovan Kostov, VIII:35-47. *Lingue d'Europa e del Mediterraneo* 15. Montpellier, France: Université Paul-Valéry Montpellier.
- Jodelet, Denise. 1984. « Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie ». In *Psychologie Sociale*, par Serge Moscovici, 1^{ere} éd., 357-78. Paris: PUF.
- . 2002. « Les représentations sociales dans le champ de la culture ». *Social Science Information* 41 (1): 111-33.
- . 2007. *Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales*. J.-M. Tremblay.
- Jodelet, Denise, et Serge Moscovici. 1989. *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France Paris.
- Jodelet, Denise, et Eugênia COELHO Paredes. 2010. *Pensée mythique et représentations sociales*. L'Harmattan.
- Johansson, Marjut, et Fred Dervin. 2009. « Cercles francophones et français lingua franca: pour une francophonie liquide ». *International Journal of Francophone Studies* 12 (novembre): 385-404. <https://doi.org/10.1386/ijfs.12.2-3.385/1>.
- Johnson, David Cassels. 2013. *Language Policy*. https://www.academia.edu/13451791/Language_Policy.
- Johnson, David Cassels, et Kristen L. Pratt. 2014. « Educational Language Policy and Planning ». In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-7. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1416>.
- Josserand, Emmanuel, et Stéphanie Dameron. 2005. « Le processus de développement d'une communauté de pratique, une approche par la dialectique participation- réification », janvier.
- Joubert, Nathalie. 1999. « L'émergence de la présence française en Bulgarie dans la première moitié du XX^e siècle au regard de sources diplomatiques de l'après-guerre ». *Etudes Balkaniques*, n° 3+4: 73-84.
- Jourdain, Anne, et Sidonie Naulin. 2019. « Chapitre 4. Théorie de l'espace social ». In *La sociologie de Pierre Bourdieu*, 2^e éd.:99-125. Cursus. Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/la-sociologie-de-pierre-bourdieu--9782200624040-p-99.htm>.
- Jouve, E. 2018. « De la Francophonie des États à la Francophonie populaire ». *Bulletin De L'académie Internationale Concorde*, n° 4: 3-7.
- Judge, Anne. 1996. « La Francophonie : Mythes, masques et réalités ». In *Francophonie : Mythes, masques et réalités, enjeux politiques et culturels*, par B. Jones, A. Miguet, et J. Corcoran, 19-43. Traversées des espaces francophones. Londres: Publisud.
- Julien, Linda. 2021. *Les représentations de la France et des autres pays francophones : Les cultures dans le manuel scolaire FLE: le cas d'Escalade 1 et 2*. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-108133>.

- Jupille, Joseph, James Caporaso, et Jeffrey T. Checkell. 2008. « Integrating Institutions: Rationalism, Constructivism, and the Study of the European Union ». SSRN Scholarly Paper. Rochester, NY. <https://papers.ssrn.com/abstract=1105924>.
- Jurado, Marie-Laure. 2014. « Quelle(s) culture(s) en contexte FLE ? » In *Les cultures dans la formation aux langues : Enseignement, apprentissage, évaluation*, par Brigitte Lepez et Jérémie Sauvage, Actes des 6e colloque international du groupement CAMPUS-FLE ADCUEFE, 17-25. Langages Humanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique. Lille: CAMPUS FLE-ADCUEFE, 2020.
- Kachru, Braj B. 2006. « World Englishes and Culture Wars ». In *The Handbook of World Englishes*, 446-71. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757598.ch25>.
- Kahine, Abderrahmane. 2019. « Pour un interculturel renouvelé au profit d'une altérité réaffirmée dans le manuel scolaire de FLE. » *Socles/Varia* 5 (12): 340-64.
- Kalinova, Evgenia. 2000. « La France Dans La Politique Culturelle de La Bulgarie Après La Deuxieme Guerre Mondiale Jusqu'à La Fin Des Années Cinquante ». In *Interferences Historiques, Culturelles et Littéraires Entre La France et Les Pays d'Europe Centrale et Orientale*, par Roumiana Stantchéva, Alain Vuillemin, Oguniana Hrissimova, et Alexandre Kostov, Prof. Marin Drinov, 55-67. Sofia. https://www.academia.edu/30972086/Kalinova_E_La_France_dans_la_politique_culturelle_de_la_Bulgarie_apres_la_Deuxieme_guerre_mondiale_jusqua_la_fin_des_annees_cinquante_Interferences_historiques_culturelles_et_litteraires_entre_la_France_et_les_pays_dEurope_centrale_et_orientale_Sofia_2000_55_67.
- Kamenova, Denitza. 2007. « La force des médias : le cas de Radio France Internationale ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 205. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Kanev, Venko, Zdravka Konstantinova, Dora Tchitchkova, Pavlina Dankova, Ivaylo Bourov, Mila Atanassova, Le Monde diplomatique. Edition bulgare (périodique)., et Sofijski universitet Sv. Kliment Ohridski. Faculté de journalisme et de communication de masse. 2009. *Les médias en Europe Centrale et Orientale après 1989: [actes du] colloque international « Etat et évolution des médias après les changements de 1989 dans les pays d'Europe Centrale et Orientale », Sofia, 5-7 décembre 2008*. Le Monde Diplomatique-Édition bulgare. Le Monde Diplomatique - édition bulgare. Sofia: Le Monde diplomatique.
- Kanno, Yasuko. 2003. « Imagined Communities, School Visions, and the Education of Bilingual Students in Japan ». *Journal of Language Identity and Education - J LANG IDENTITY EDUC* 2 (octobre): 285-300. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_4.
- Kanno, Yasuko, et Bonny Norton. 2003. « Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction ». *Journal of Language, Identity & Education* 2 (4): 241-49. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1.
- Kapiszewski, Diana, Lauren M. MacLean, et Benjamin L. Read. 2015. *Field Research in Political Science: Practices and Principles. Strategies for Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511794551>.
- Kapralova, Nedka. 1999. « La Souscription pour des Livres traduits du Français au XIXe siècle ». *Etudes Balkaniques*, n° 3+4: 137-49.
- . 2002. « Le rôle de la traduction dans le champ scientifique bulgare ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Roumiana Stantchéva, Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 281. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.

- Karaivanov, Konstantin. 2017. « С поклон пред делото на Радка Нинова ». *Чуждоезиково обучение* 44 (3): 314-16.
- Kazakov, Emil. 2007. « Les modèles géopolitiques bulgares face à l'intégration européenne et la francophonie ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 113. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Kelle, Udo, et Katherine Bird. 1995. *Computer-aided qualitative data analysis: Theory, methods and practice*. Sage.
- Kellil, Hadia, Romaisa Barkani, et Chérif Souti. 2022. « Les Documents authentiques en classe du FLE etude comparative entre les textes authentiques de la lecture récréative des deux derniers ».
- Khaled, Guerid. 2019. « La littérature algérienne d'expression française comme vecteur de l'identité culturelle dans les manuels de FLE ». *Lingua. Language and Culture* XVIII (1): 123-37.
- Kharchenko, Nataliya. 2014. « Imagined communities and teaching English as a second language ». *Journal of Foreign Languages, Cultures and Civilizations* 2 (1): 21-39.
- Kiriakova, B. 1994. « Matières, manuels, horaires ». In *Dialogues et cultures : L'éducation bilingue - une problématique de l'éducation bilingue en Europe centrorientale*, par Symposium de Varna et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français, Fédération Internationale des Professeurs de Français. Vol. 94-1. Dialogues et cultures. Varna: FIPF.
- Kitova, Vera. 2012. *Pages d'un ambassadeur en blanc: Algérie-Bulgarie*. Rafael de Surtis. Cordes-sur-Ciel: Rafael de Surtis.
- Klinkenberg, Jean-Marie. 2004. « La diversité linguistique : un dogme ou un programme ? » *Le français le défi de la diversité : actes du XI congrès mondial des professeurs de français - Atlanta (USA) 19-23 juillet 2004*, Dialogues et cultures, 50 (50): 60-70.
- . 2017. « La francophonie comme idéologie. Mythes et réalités d'un discours sur la diversité culturelle ». *Revue de l'Université de Moncton* 48 (1): 11-39. <https://doi.org/10.7202/1043559ar>.
- . 2021. « La fabrique du francophone : Une construction discursive ». In *Langues et légitimation : la construction discursive du locuteur francophone*, par Laurence Arrighi et Annette Boudreau, 26:19-42. Les Voies du français. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kolasi, Klevis. 2020. « Structuration Theory ». In *The Palgrave Encyclopedia of Global Security Studies*, édité par Scott Romaniuk, Manish Thapa, et Péter Marton, 1-4. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74336-3_360-1.
- Kolde, Antje-Marianne, Ruth Frehner, Brigitte Kürsteiner, et Lukas Bleichenbacher. 2016. *Teacher Education in the 21st Century: A Focus on Convergence*. Cambridge Scholars Publishing.
- Komatsu, Sachiko. 2014. « Revaloriser l'enseignement du français au Japon ». *Le Japon acteur de la Francophonie—Enjeux intérieurs et enjeux extérieurs*, 45-53.
- Konstantinova, Zdravka. 2020. « Typologisation de la presse en langues étrangères en Bulgarie et de la presse bulgare en France au cours de la première moitié du xxe siècle ». *Cahiers balkaniques*, n° 47 (août). <https://doi.org/10.4000/ceb.17011>.
- Koshmanova, Tetyana, et Tetyana Ravchyna. 2008. « Teacher preparation in a post-totalitarian

society: an interpretation of Ukrainian teacher educators' stereotypes ». *International Journal of Qualitative Studies in Education* 21 (2): 137-58. <https://doi.org/10.1080/09518390701256415>.

Kostov, Alexandre. 2004. « Les étudiants roumains, serbes et bulgares à l'École des ponts et chaussés (Paris) pendant la seconde moitié du XIXe et au début du XXe siècle: origine sociale, formation, réalisation professionnelles ». *Etudes Balkaniques* 2 (2): 72-87.

———. 2006. « Les étudiants originaires des Etats balkaniques à l'Institut électrotechnique de Nancy (1900-1940) (Bibliographie de l'histoire de France (BHF)) ». In *Un siècle de formation des ingénieurs électriciens. Ancrage local et dynamique européenne, l'exemple de Nancy*, par André Grelon et Françoise Birck, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme (MSH), 321-226. Paris. <https://biblio-bhf.fr/contribution/ext-000026878>.

———. 2008. « La Belgique et La Formation Des Élités Bulgares (1879-1914) », janvier. https://www.academia.edu/74400730/La_Belgique_et_la_formation_des_%C3%A9lites_bulgares_1879_1914_.

———. 2009. « Les Ponts et Chaussées Français et Les Pays Balkaniques Pendant La Seconde Moitié Du XIXe et Au Début Du XXe Siècle: Les Cas de La Roumanie, de La Serbie et de La Bulgarie », janvier.

Koulayan, Nicole. 2004. « L'Arménie ». *Hermès*, n° 3: 94-96.

Kourdis, Evangelos. 2010. « Les Variétés Régionales Du Français et Leur Traduction Dans Un Cours de FLE. Une Approche Sémiotique ». In *Quel Français Enseigner ? La Question de La Norme Dans l'enseignement/Apprentissage*, par Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner, Les Éditions de Polytechnique. Paris.

Kramersch, Claire. 1997. « Imagination métaphorique et enseignement des langues ». *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Notions en Question* 2: 77-101.

Krasteva / Кръстева, Анна / Анна. 2005. *Имиграцията в България*. Международен център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия. съставителство и научна редакция. София: Международен център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия.

Krasteva, Anna. 2003. « Langue française et société civile des expériences postcommunistes ». In *Le français : langue du monde*, 103-9. Paris: L'Harmattan.

———. 2004. « Francophonie et démocratisation post-communiste ». *Hermès, La Revue* 40 (3): 201-4.

———. 2007a. « La francophonie des pays de l'est : identité et/ou politique ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, 21. Sofia: Nouvelle université bulgare.

———. 2007b. « Le français : enjeu identitaire ou diplomatique en Bulgarie ». *Herodote* 126 (3): 143-51.

———. 2008. « L'immigration en Bulgarie: esprit d'entreprise et questions d'intégration ». *Hommes & Migrations* 1275 (1): 112-26.

Krasteva, Anna, et Antony Todorov. 2005. *Modernisation, Démocratisation, Européanisation: la Bulgarie et la Roumanie comparées*. Scientific Editions. Politics. Sofia: NBU. <https://bookshop.nbu.bg/en/books/view/modernisation-democratisation-europeanisation-la-bulgarie-et-la-roumanie-comparees>.

Krasteva, Anna, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev. 2007. *Francophonie et intégration européenne*. Sofia: Nouvelle université bulgare.

Kreiner, Kristian, et Kristina Lee. 1998. « Knowledge-assimilation: Mobilizing distributed

knowledge. »

- Kristeva, Irena. 2018. « Dimitar Vesselinov, Anna Angelova Речник на френските думи в българския език ». *Revue des études slaves* 89 (4): 619-21.
- Kristeva, Julia. 2009. « Le message culturel de la France et la vocation interculturelle de la francophonie ». *Avis et Rapports du Conseil Economique, Social et Environnemental*, Journaux Officiels, . http://www.kristeva.fr/rapport_cese.html.
- Kroskrity, Paul V. 2004. « Language ideologies ». *A companion to linguistic anthropology* 496: 517.
- Krzyżanowski, Michał. 2010. *The Discursive Construction of European Identities: A Multi-Level Approach to Discourse and Identity in the Transforming European Union*. Peter Lang.
- Kumbaro, Mirela. 2007. « Le cas albanais de la francophonie ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 123. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Kvale, Steinar, et Svend Brinkmann. 2009. *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing, 2nd ed.* InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing, 2nd ed. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Labov, William. 1976. *Sociolinguistique*. Le sens commun. Paris: Éditions de Minuit. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb34585054k>.
- . 1992. « La transmission des changements linguistiques ». *Langages* 26 (108): 16-33. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1648>.
- . 1998. « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes ». *P. Singy (op. cit.)*, 25-35.
- Labrie, Normand. 2010. « La construction identitaire en milieu francophone à l'épreuve de l'analyse du discours ». In *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, par Nathalie Bélanger, Nicolas Garant, Tina Desabrais, et Phyllis Dallay. Éditions Prise de parole.
- Laitin, David D. 2007. *Nations, states, and violence*. Oxford: Oxford University Press. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb412730991>.
- Laks, Bernard. 1983. « Langage et pratiques sociales ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 46 (1): 73-97.
- Lamoureux, Sylvie. 2005. « Transition scolaire et changements identitaires ». *Francophonies d'Amérique*, n° 20: 111-21. <https://doi.org/10.7202/1005340ar>.
- Landry, Jonathan. 2017. « Représentations et idéologies linguistiques en milieu scolaire minoritaire : réflexions des élèves du cours Parler acadien sur la variation linguistique ». *Revue de l'Université de Moncton* 48 (1): 41-80. <https://doi.org/10.7202/1043560ar>.
- Lane, Philippe. 2016. *Présence française dans le monde: l'action culturelle et scientifique*. 2e édition. Les Études, 1763-6191 5426-27. Paris: La Documentation française. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb451877416>.
- Larsen-Freeman, Diane, et Donald Freeman. 2008. « Language Moves : The Place of "Foreign" Languages in Classroom Teaching and Learning ». *Review of Research in Education*, n° 32: 147-86.
- Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Centre de Sociologie de l'Innovation Bruno LaTour. ACLS Humanities E-Book, Clarendon Lectures in Management Studies. Paris: OUP Oxford.

- Laulan, Anne-Marie, et Michel Arnaud. 2008. *Francophonie et mondialisation*. 1 online resource (155 pages) vol. Collection « Les essentiels d'Hermès ». Paris: CNRS Ed. <http://catalog.hathitrust.org/api/volumes/oclc/315953602.html>.
- Laurens, Sylvain. 2007. « «“Pourquoi” et “comment” poser les questions qui fâchent ? ». Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des « imposants » ». *Genèses* 69 (4): 112-27. <https://doi.org/10.3917/gen.069.0112>.
- Lave, Jean, et Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lavodrama, Philippe. 2007. « Senghor et la réinvention du concept de francophonie. La contribution personnelle de Senghor, primus inter pares ». *Les Temps Modernes* 645-646 (4-5): 178-236. <https://doi.org/10.3917/lm.645.0178>.
- Le Fil plurilingue. 2022. « L'enseignement bilingue francophone en Bulgarie | Le fil plurilingue ». *Le Fil plurilingue*, 19 janvier 2022. <https://lefilplurilingue.org/articles/lenseignement-bilingue-francophone-en-bulgarie>.
- Le Français Autrement, réal. 2020. *Didactique des langues (1) : Définitions générales (Philippe Blanchet)*. <https://www.youtube.com/watch?v=PX27W1POOAE>.
- Le Gal, Damien. 2010. « Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil ». Phdthesis, Université Rennes 2 ; Université Européenne de Bretagne. <https://theses.hal.science/tel-00576486>.
- Le Guide Michelin. s.d. « Maison Lamartine à Plovdiv ». Consulté le 16 juillet 2023. https://www.viamichelin.fr/web/Site-Touristique/Plovdiv-4000-Maison_Lamartine-4059cb913b49.
- Le Scouarnec, François-Pierre. 1997. *La Francophonie*. Boréal. Boreal Express. Montréal. <https://www.gallimardmontreal.com/catalogue/livre/la-francophonie-le-scouarnec-francois-pierre-9782890528055>.
- LeBlanc, Matthieu. 2010. « Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systématique complexe et d'études relationnelles* 6 (1): 17-63. <https://doi.org/10.7202/1000482ar>.
- Lebrun, Monique, et Nathalie Lacelle. 2014. « L'ère numérique: un défi pour la didactique du FLE ». *Synergies Portugal*, n° 2: 107-17.
- Lefranc, Yannick. 2001. « Le français standard comme sociolecte second, le FLE au service du FLM ». In *Modernité diversité solidarité : actes du Xe congrès mondial des professeurs de français Paris 17-21 juillet 2000 - Tome I*, Fédération internationale des professeurs de français, 45:224-27. Dialogues et cultures 45. Paris: FIPF.
- Léger, Jean-Marc. 1987. *La francophonie: grand dessein, grande ambiguïté*. LaSalle, Québec: Hurtubise HMH. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/271422054>.
- Léger, Louis. 1885. *La Bulgarie*. 1ère Edition. Paris: Paris : Leopold Cerf.
- Lemière, Jacques. 2007. « De la continuité entre deux prescriptions. De l'«intégration» à l'«identité nationale» ». *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, n° Hors-série: 185-99.
- Léon, Jacqueline. 2013. « Historiographie du structuralisme généralisé. Etude comparative ». *Dossiers d'HEL* 3: 1.
- Lepage, Franck, et Denise Barriolade. 2006. *Jeunesse des PECO: contexte des politiques de*

- jeunesse dans les pays d'Europe centrale et orientale, membres de la francophonie : Albanie, Bulgarie, Macédoine (ARYM), Moldavie et Roumanie*. Paris: Organisation internationale de la francophonie.
- Lepontissalien, et Léon Savadjian. 2019. « L'influence française dans la littérature bulgare ». *Traces de France* (blog). 10 mars 2019. <https://tracesdefrance.fr/2019/03/11/influence-francaise-dans-la-litterature-bulgare-07-12-1934/>.
- L'Estrac, Jean-Claude de. 2016. *Francophonie - De Hanoï à Dakar*. Cherche Midi. Société. Paris: Cherche Midi.
- Levasseur, Catherine. 2018. « «Moi j'suis pas francophone!» : discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver », mars. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19997>.
- Levina, Natalia, et Emmanuelle Vaast. 2005. « The Emergence of Boundary Spanning Competence in Practice: Implications for Implementation and Use of Information Systems ». *MIS Quarterly* 29 (2): 335-63. <https://doi.org/10.2307/25148682>.
- Lévi-Strauss, Claude. 1964. *Mythologiques*. Vol. 4. Plon Paris.
- . 2014. *Mythologiques 1: Le cru et le cuit*. Plon.
- Leylavergne, Jacques, et Andrea Parra. 2010. « La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère ». *Zona proxima*, n° 13: 116-29.
- Lheureux, Florent, Patrick Rateau, et Christian Guimelli. 2008. « Hiérarchie structurale, conditionnalité et normativité des représentations sociales ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 1: 41-55.
- Lichterman, Paul. 2002. « Seeing structure happen: Theory-driven participant observation ». *Methods of social movement research* 16: 118-45.
- Lingard, Bob, et Fazal Rizvi. 2009. *Globalizing Education Policy*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>.
- Liu, Yongcan, et Michael Evans. 2016. « Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England ». *Cambridge Journal of Education* 46 (4): 553-68. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1091441>.
- Loiseau, Yves. 2008. « De la phonétique et de l'oralité dans les manuels de FLE: Le cas de Connexions 3 ». *Synergies Espagne* 1: 123-32.
- Lopez, Denis. 1999a. « Distance et présence dans l'enseignement du français: la méthode multimédia Vifax ». *Études de Linguistique Appliquée*, 57-72.
- . 1999b. « La FOAD en francophonie. Réflexions sur la coopération en matière de formation dans les pays en voie de développement ». *Revue internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 23: 85-95.
- Lopez, Denis, et Formation et culture numérique Thot Cursus. 1998. « Franc succès d'une session de formation à l'utilisation du dispositif VIFAX ». *Thot Curus : Formation et culture numérique* (blog). 20 septembre 1998. <https://cursus.edu/fr/6048/franc-succes-dune-session-de-formation-a-lutilisation-du-dispositif-vifax>.
- Lopez, Javier Suso, Maria Eugenia Fernandez Fraile, Sofia Morales, Elena De la Vina, et Elise Fayard. 2012. *Situations du Français : Français Langue Étrangère en Espagne : Culture d'enseignement et culture d'apprentissage (le projet CECA)*. Vol. 1. FIPF et GERFLINT. Paris: GERFLINT.

- Lopez, Stéphane. 2008. « Identité institutionnelle francophone des PECO : entre représentations et réalité ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/42-interventions/88-stephane-lopez.html>.
- Loubier, Par Christiane. 2008. « L'aménagement linguistique ». *Office québécois de la langue française*.
- Lovy-Laszlo, Sophie. 2007. « Langue française, politiques linguistiques et identités européennes ». *Herodote* 126 (3): 175-79.
- Luanglad, Soulisack. 2012. « Emmanuelle Carette, Francis Carton et Monica Vlad (dir.), Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Le projet CECA ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 45 (mai): 177-78.
- Luffin, Xavier. 2011. « Le Politicien de Shawgi Badri : espoirs et désillusions d'un communiste soudanais à Prague ». *Slavica bruxellensia. Revue polyphonique de littérature, culture et histoire slaves*, n° 7 (mars). <https://doi.org/10.4000/slavica.867>.
- Lycée Charles Péguy. 2023. « Les voyages au Lycée Charles Péguy - Gorges (44) ». *Lycée Charles Péguy* (blog). 2023. <https://www.charles-peguy.net/international/>.
- Maïla, Joseph. 2009. « L'Organisation internationale de la Francophonie : entre vocation culturelle et finalités politiques ». *Revue Internationale des Mondes francophones*, IFRAMOND, 1 (1).
- Malausséna, Katia, Gérard Sznicer, Abdou Diouf, et Conférence des chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant en commun l'usage du français (13 : 2010 : Montreux). 2010. *Traversées francophones: géopolitique(s), H/histoire(s), langue(s), littérature[s]*. Genève: S. Hurter.
- Malltezi, Argita. 2014. « L'influence française et les rapports commerciaux entre l'Albanie et la France dans une perspective historique ». *Revue internationale de droit comparé* 66 (3): 817-42.
- Maltais, Bruno. 2008. « Où s'en va la Francophonie? » *Pourquoi la Francophonie?*, octobre. https://www.academia.edu/9224173/O%C3%B9_sen_va_la_Francophonie.
- Mambrol, Nasrullah. 2019. « Benedict Anderson's Concept of Imagined Community ». *Literary Theory and Criticism*, 9 janvier 2019. <https://literariness.org/2019/01/09/benedict-andersons-concept-of-imagined-community/>.
- Manaa, Gaouaou. 2008. « L'apport de l'image publicitaire en cours de FLE. Quel support utiliser et quel type de publicités exploiter? » *Synergies Algérie* 2: 57-63.
- Manen, Max van. 2016. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2^e éd. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315421056>.
- Manić-Matić, Vanja V. 2014. « Quelques exemples de la francophonie belge en classe de fle1. Методички видици ». In *Методички видици*. Faculté de Philosophie – Département d'études romanes, Novi Sad.
- Manning, Kathleen. 1997. « Authenticity in Constructivist Inquiry: Methodological Considerations Without Prescription ». *Qualitative Inquiry* 3 (1): 93-115. <https://doi.org/10.1177/107780049700300105>.
- Marcillacq, Florent, et Romain Le Quiniou. 2022. « L'engagement de la France dans les Balkans occidentaux ». *Pour un renforcement de la coopération stratégique, politique, économique et sociétale, IFRI*.
- Marcos, Francisco Garcia. 2021. « Les langues d'entreprise. Le cas de la Francophonie et la

- politique linguistique internationale ». Édité par Iwona Piechnik et Marta Wicherek. *Langues romanes non standard*, Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska, , 187.
- Marès, Antoine. 1983. « Puissance et présence culturelle de la France: L'exemple du Service des Œuvres françaises à l'Étranger dans les années 30 ». *Relations internationales*, n° 33: 65-80.
- Marinov, Tchavdar. 2010. *La question macédonienne de 1944 à nos jours: communisme et nationalisme dans les Balkans*. Historiques. Travaux. Paris: L'Harmattan. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42317806f>.
- . 2011. « “We Cannot Give Up Our History”: When the Macedonian Question puts in the Notion of Communist Bloc to the Test ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 109 (1): 101-11.
- Martel, Angéline. 1997. « Mondialisation, francophonie et espaces didactiques — Essai de macrodidactique des langues secondes/étrangères ». *Revue des sciences de l'éducation* 23 (2): 243-70. <https://doi.org/10.7202/031915ar>.
- Martinet, André, Henriette Walter, et Gérard Walter. 1969. *Langue et fonction*. Grands formats médiations. Paris: Gonthier.
- Martinez, Pierre. 2017. « Introduction ». In *La didactique des langues étrangères*, 8e éd.:3-8. Que sais-je ? Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-didactique-des-langues-etrangeres--9782130799641-p-3.htm>.
- Massart-Piérard, Françoise. 2000. « Redimensionnement des relations internationales et Francophonie ». *Studia Diplomatica* 53 (3): 5-20.
- . 2007. « La Francophonie, un nouvel intervenant sur la scène internationale ». *Revue internationale de politique comparée* 14 (1): 69-93.
- Matthey, Marinette. 1997. *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP. Neuchâtel: LEP; IRDP.
- Matthey, Marinette, et Virginie Conti. 2015. « Cohabitation des langues et politique linguistique. La notion de « langue partenaire ». » In . <https://hal.science/hal-02008478>.
- Maurer, Bruno. 2011a. « Conditions d'élaboration et de diffusion de l'idéologie ». In *Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, par Bruno Maurer, 86-102. Paris: Archives contemporaines.
- . 2011b. *Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Archives contemporaines.
- . 2014. *Mesurer la francophonie et identifier les francophones : Inventaire critique des sources et des méthodes : Document élaboré dans le cadre du 2e Séminaire international sur les méthodologies d'observation de langue française, octobre 2014*. Editions des archives contemporaines. Paris: Editions des archives contemporaines. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/06/Mesurer-la-francophonie.pdf>.
- . 2016a. « La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues: un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques ». *Circula: revue d'idéologies linguistiques* 3: 6-20.
- . 2016b. « Le Cadre Européen commun pour les langues et les manuels de français langue étrangère : non prescriptif ou double-contrainte ? » *Séminaire d'études doctorales sur les manuels scolaires et journées Pierre Guibbert*, Université Paul-Valéry Montpellier 3, , février, 1-13.

- Maurice Vaisse, Vaisse. 2018. *Diplomatie française Outils et acteurs depuis 1980*. 1 online resource vol. Odile Jacob. <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9782738144843>.
- Mayer, Christoph Oliver, et Martin Henzelmann. 2018. *Frankreich–Bulgarien: Innereuropäischer Kulturtransfer*. Hamburg: Kovac, Dr. Verlag.
- Mazuera, Pedroza, et Felipe Andrés. 2022. « Le manuel de langue : besoins et attentes des enseignants de FLE ». <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.21.19>.
- McCully, Alan. 2012. « History Teaching, Conflict and the Legacy of the Past ». *Education, Citizenship and Social Justice* 7 (2): 145-59. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>.
- McGroarty, M.E. 2010. « Language and ideologies », janvier, 3-39.
- McKinlay, Andrew, et Jonathan Potter. 1987. « Social representations: A conceptual critique ». *Journal for the theory of social behaviour* 17 (4): 471-87.
- Meissel, René. 2008. « Français et Bulgares, regards croisés ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia.
- Melo-Pfeifer, Sílvia, et Susana Pinto. 2009. « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 6 (1): 153-71. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2112>.
- Melucci, Alberto. 1996. « The Process of Collective Identity ». In *Social Movements And Culture*. Routledge.
- Mendonça Dias, Catherine. 2021. « La francophonie au prisme de la didactique du français : Mise en dialogue avec les travaux de Jean-Pierre Cuq », 1-276.
- Merlo, Jonathan-Olivier. 2011. « Vers une didactique du FLE 'Français international' en Italie: quelques réflexions à partir du cas québécois ». *SILTA, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 27-62.
- Merton, Robert K. 1973. *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago press.
- Mey, J. L. 2009. *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Elsevier.
- Meyerhoff, Miriam, et Anna Strycharz. 2013. « Communities of Practice ». In *The Handbook of Language Variation and Change*, 428-47. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch20>.
- Meylaerts, Reine. 2004. « La Traduction Dans La Culture Multilingue: À La Recherche Des Sources, Des Cibles et Des Territoires ». *Target. International Journal of Translation Studies* 16 (2): 289-317. <https://doi.org/10.1075/target.16.2.05mey>.
- Miguet, Arnaud. 1996. « Francophonie et Europe ». In *Francophonie : Mythes, masques et réalités, enjeux politiques et culturels*, par B. Jones, A. Miguet, et J. Corcoran, 67-91. Traversées des espaces francophones. Londres: Publisud.
- Milgram, S. 1984. « Cities as Social Representations ». In *Social Representations*, par Robert M. Farr et Serge Moscovici, 289-309. Cambridge, Londres, Melbourne, Paris: Cambridge University Press/éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, et Présidence française de l'Union européenne. 2021. « Le Bulletin officiel de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports ». Bulletin officiel 27. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo27/MENC2118652C.htm>.

- Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères, François Roche, Bernard Piniau, et Jean-David Levitte. 1995. *Histoires de diplomatie culturelle des origines à 1995*. La documentation française. Histoires. Paris: ADPF la Documentation française.
- Minkova, Lilyana. 1999. « Romans populaires Français traduits en Bulgare pendant la Période de Réveil National ». In . <https://www.semanticscholar.org/paper/Romans-populaires-Francais-traduits-en-Bulgare-la-Minkova/f743a16690b7bfe4700850e15b2ec1ac2e22332d>.
- Miras, Grégory, Jose Ignacio Aguilar Río, et Fanny Auzéau. 2017. *Regards croisés sur la norme en français oral: représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S*. Presses Universitaires de Namur.
- Moïse, Claudine. 1999. « Aménagement linguistique, politique linguistique et place du sujet », juin.
- Molinari, Chiara. 2010. « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du FLE : un parcours d'ouverture à la variation francophone I. Prémisses ». In *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, 1:101-14. Paris: Ecole Polytechnique.
- . 2015. « Le français «d'ici»... ou de «là-bas»: représentations lexicographiques et enjeux sociolinguistiques ». *Les Français d'ici*, 105.
- . 2017. « Représentations et pratiques linguistiques et culturelles dans l'enseignement du FLE en Italie ». *Usage, norme et codification: de la diversité des situations à l'utilisation du numérique, EME, Théorie et description linguistique, Paris*, 175-82.
- Moliner, Pascal, Inna Bovina, et Jérémy Juventin. 2019. « Ancrages et objectivations de la représentation sociale du luxe. Une comparaison France – Russie ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* Numéro 123-124 (3-4): 175-91. <https://doi.org/10.3917/cips.123.0175>.
- Mongeau, Pierre. 2008. *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Moore, Danièle, et Véronique Castellotti. 2002. « Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue -Etude de référence ». Etude de référence. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moore, Danièle, et Bernard Py. 2008. « Discours Sur Les Langues et Représentations Sociales. Par Danièle Moore et Bernard Py ». *Précis Du Plurilinguisme et Du Pluriculturalisme. Édité Par Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch*, janvier. https://www.academia.edu/7850619/Discours_sur_les_langues_et_repr%C3%A9sentations_sociales_Par_Dani%C3%A8le_Moore_et_Bernard_Py.
- Moreau, Marie-Louise. 1997. *Sociolinguistique: les concepts de base*. Editions Mardaga.
- Morel, Pierre. 2007. « La Francophonie en quête d'identité ». In *La Francopolyphonie : Langues et identités*, par Carolina Dodu-Savca, Vasile Cucerescu, et Elena Prus, édité par Ana Guțu et Universitatea Liberă Internațională din Moldova, 93. Institutul de Cercetări filologice și interculturale. Chișinău: Institut de Recherches philologiques et interculturelles. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/01_FP2_2_1_Francopolyphonie_1_integra_l_whole_issue.pdf.
- Mørk, Bjørn Erik, Thomas Hoholm, Gunnar Ellingsen, Bjørn Edwin, et Margunn Aanestad. 2010. « Challenging Expertise: On Power Relations within and across Communities of

- Practice in Medical Innovation ». *Management Learning* 41 (5): 575-92.
<https://doi.org/10.1177/1350507610374552>.
- Morzellec (le), Joëlle. 2012. « Appartenances partagées en Europe centrale et orientale ». *Identités et appartenances en Francophonie*, La Revue internationale des mondes francophones, Actes des douzièmes Entretiens de la Francophonie (5): 241-54.
- Moscovici, Serge. 1984. « The phenomenon of social representations. » *Social representations.*, 3-69.
- . 1989. « Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire ». *Les représentations sociales* 5: 79-103.
- Moussakova, Svetla. 2001. « La transformation des elites littéraires dans la transition bulgare ». *Études balkaniques*, n° 2-3: 259-67.
- . 2003. « Figures de résistance intellectuelle dans la littérature bulgare. Les "hommes doubles" de la Guerre froide ». *Études balkaniques*, n° 3: 155-65.
- . 2007. *Le miroir identitaire: histoire de la construction culturelle de l'Europe : transferts et politiques culturels en Bulgarie*. Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb410829696>.
- . 2008. « Ruptures politiques et résistances littéraires : les écrivains bulgares dans la guerre froide ». In *Identité et Révolte dans l'art, la littérature, le droit et l'histoire en Bulgarie, en Roumanie et en Europe Centrale et Orientale entre 1947 et 1989*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, Institut d'Études Balkaniques, Académie Bulgare des Sciences, Editura LIMES, Éditions Rafael de Surtis, 69-79. Francophonies. Paris: Institut d'Études Balkanique.
- Moussakova, Svetla, Mila Petkov, Iveta Dimova, Université de Paris III - Sorbonne nouvelle., et Colloque « Nouveaux visages de la francophonie en Europe » (2006 : Paris). 2008. *Nouveaux visages de la francophonie en Europe*. Cahiers européens de la Sorbonne nouvelle 6. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Mucchielli, Alex. 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Mugny, Gabriel, et F. Carugati. 1985. *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset, Fr.: DelVal.
<http://archive.org/details/lintelligenceaup0000mugn>.
- Mulinda, Alfred Fulgence. 2020. « Politiques éducatives en Tanzanie au prisme de l'approche communicative », septembre. <http://hdl.handle.net/1880/112561>.
- Muller, Bodo. 1985. *Le français d'aujourd'hui*. Bibliothèque française et romane : Série A, Manuels et études linguistiques 47. Paris: Klincksieck.
<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb349752100>.
- Muller, N. 1997. *Représentations, identité et apprentissage de l'allemand : une étude de cas en contexte plurilingue*. IRDP & LEP.
https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_6AC3A56F4706.
- Müller, N., et J. F. De Pietro. 2001. « Que faire de la notion de représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 51-65.
- Murphy, Alexander B. 1998. « European languages ». In *A European Geography*. Routledge.
- Natsi, Chaïdo. 2006. « Représentations socioculturelles et didactique de l'interculturel en FLE ».

Le français une langue qui fait la différence : actes de Vienne. Premier congrès européen des professeurs de français. 2-5 novembre 2006, Dialogues et cultures, 53 (53): 491-501.

- Nichoritis, Konstantinos. 2017. « Български интелектуалци, завършили или преподавали в гръцки училища през xviii–xix век ». *Езиков свят - Orbis Linguarum*, n° 2: 64-75.
- Nicolini, Davide. 2013. *Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction (First chapter)*.
- Nicollet, Charlotte. 2021. *Ferdinand Ier de Bulgarie - Un tsar dans la tourmente des Balkans - CNRS Editions. CNRS Editions. Paris.*
<https://www.cnrseditions.fr/catalogue/histoire/ferdinand-ier-de-bulgarie/>.
- Niekerk, Dick van. 2017. « Bogomiles et Cathares sur la Phrase-clé dans la Prière Divine ». In *Almanach trilingue du colloque international à Saint-Félix Lauragais "Liberté, Egalité, Fraternité par Amour"*, édité par D. Pophristov. 850^{ème} anniversaire de la tenue du grand Concile des bogomiles et des cathares en 1167 à Saint-Félix Lauragais. Saint-Félix Lauragais, France: Pophristov D.
https://www.academia.edu/36952986/Bogomiles_et_Cathares_sur_la_Phrase_cl%C3%A9_dans_la_Pri%C3%A8re_Divine.
- Niessen, Annie. 2023. « Analyser la littérature grise : Une méthodologie pour la recherche archivistique des discours institutionnels ». In <https://orbi.uliege.be/handle/2268/304557>.
- Nikolov, Ivan Petrox. 1997. « TEMPUS I in Bulgaria: Institutional impact of the European Community assistance program in higher education during 1990-1994 ». Ph.D., Ann Arbor, United States.
<https://www.proquest.com/docview/304371410/abstract/CA3ADE0557F14A71PQ/1>.
- Nikova, Ekaterina. 2001. « La modernisation à travers l'intégration à travers la Bulgarie et l'Union Européenne ». *Transitions* 1 (1): 107-22.
- Njagulov, Blagovest. 2007. « L'histoire de la Bulgarie en français ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 129. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Noël, G. 2002. « La Bulgarie et le projet de communauté agricole de l'Europe centrale dans les années 1930 ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Alain Vuillemin, O. Hrisimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 89-129. Arras: Artois Presses Université.
<https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.
- Nora, Pierre. 2010. « Les avatars de l'identité française ». *Le débat*, n° 2: 4-20.
- Norton, Bonny. 2001. « Non-participation, imagined communities and the language classroom ». In *Learner Contributions to Language Learning*. Routledge.
- Norton, Bonny, et Aneta Pavlenko. 2019. « Imagined Communities, Identity, and English Language Learning in a Multilingual World ». In *Second Handbook of English Language Teaching*, édité par Xuesong Gao, 703-18. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_34.
- NUB. 2022. « Centre de réussite universitaire de la Nouvelle université bulgare – francophonie.nbu.bg ». 2022. <https://francophonie.nbu.bg/>.
- Observatoire de la langue française. 2022. « “On naît de moins en moins francophone, mais on le devient de plus en plus” : Synthèse du rapport sur la langue française dans le monde ». Organisation Internationale de la Francophonie. <https://www.fle.fr/La-langue-francaise-dans-le-monde-Rapport-OIF-2022>.

- Observatoire de la langue française, OIF Organisation Internationale de la Francophonie, Alexandre Wolff, Francine Quémener, Véronique Girard, Cerquiglini, Bachir Diagne Souleymane, et al. 2022. « La langue française dans le monde : Édition 2019-2022 ». Slovénie: Organisation internationale de la Francophonie. <https://observatoire.francophonie.org/>.
- Odon, Julie. 2020. « Francophilia: case of Armenia ». *Амбепд*, n° 3 (4): 82-91.
- Oesch-Serra, Cecilia. 1995. « L'évolution des représentations ». *Lüdi G. et Py B., Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse, L'Âge d'homme, Lausanne*, 147.
- OIF, Organisation Internationale de la Francophonie. 2022. « Programme : Politiques linguistiques ». Organisation Internationale de la Francophonie. 2022. <https://www.francophonie.org>.
- Okey, Robin. 1992. « Central Europe / Eastern Europe: Behind the Definitions ». *Past & Present*, n° 137: 102-33.
- Oktapoda-Lu, Efstratia, et Pierre Brunel. 2006. *Francophonie et multiculturalisme dans les Balkans. Espaces Méditerranéens*. Paris: Publisud. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40177801b>.
- Organisation Internationale de la Francophonie, OIF. 2005. « Charte de la Francophonie, Adoptée par la Conférence ministérielle de la Francophonie ».
- . 2010. « La langue française dans le monde 2010 ». *Paris, Nathan. Disponible sur www.francophonie.org/IMG/pdf/langue_francaise_monde_integral.pdf. Consulté le 12 (09): 2013.*
- . 2019. « Une nouvelle impulsion pour le Volontariat international de la Francophonie ». Organisation Internationale de la Francophonie. 1 juillet 2019. <https://www.francophonie.org>.
- . 2020a. « Actualité : Bulgarie : les ambassadeurs francophones présentent leurs activités pour les 50 ans de l'OIF ». *Organisation Internationale de la Francophonie, 2020, Organisation Internationale de la Francophonie édition*. <https://www.francophonie.org>.
- . 2020b. « Programme Économie et Numérique ». *Organisation Internationale de la Francophonie (blog)*. novembre 2020. <https://www.francophonie.org>.
- . 2022. *Cadre stratégique de la Francophonie 2023 | 2030*. <https://www.francophoniedjerba2022.tn/fr/cadre-strategique-de-la-francophonie-2023-2030>.
- Organisation Internationale de la Francophonie, OIF, et CREFECO Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale. 2023. « Actualité : Europe centrale et orientale : 3e Forum des jeunes enseignants de français ». *Organisation Internationale de la Francophonie (blog)*. 21 août 2023. <https://www.francophonie.org>.
- Organisation Internationale de la Francophonie, OIF, CREFECO Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, et Rennie Yotova. 2015. « Sans frontière et en version originale ! Parlons français ». *Parlons français (blog)*. 2015. <https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/sans-frontiere-et-en-version-originale-parlons-francais/>.
- Organisation Internationale de la Francophonie, OIF, et Rennie Yotova. 2018. *Sans frontières et en version originale ! Parlons français*. София: Organisation Internationale de la Francophonie.

- Ormrod, Sue, Ewan Ferlie, Fiona Warren, et Kingsley Norton. 2007. « The Appropriation of New Organizational Forms Within Networks of Practice: Founder and Founder-Related Ideological Power ». *Human Relations - HUM RELAT* 60 (mai): 745-67. <https://doi.org/10.1177/0018726707079200>.
- O'Rourke, Bernadette, Joan Pujolar, et Fernando Ramallo. 2015. « New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword ». *International Journal of the Sociology of Language* 2015 (231): 1-20. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>.
- Ost, François. 2011. « La géopolitique des langues et le rôle de la traduction ». In *Langue, Economie et Mondialisation*, 89. EME Editions.
- Outrey, Amedee. 1953. « Histoire et Principes de l'Administration Française des Affaires Étrangères ». *Revue française de science politique* 3 (4): 714-38.
- Ozgen, Zeynep, et Sharif Ibrahim El Shishtawy Hassan. 2021. « Meaning of a Textbook: Religious Education, National Islam, and the Politics of Reform in the United Arab Emirates ». *Nations and Nationalism* 27 (4): 1181-97. <https://doi.org/10.1111/nana.12734>.
- Pabion, Laurie. 2016. « Le processus de construction de l'identité collective du mouvement queer montréalais : perspectives militantes francophones », mai. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14007>.
- Paganini, Georges. 1994. « Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue ». *Langues modernes*, n° 4: 9-17.
- Palikarska, Boyka. 1994. « Un enseignement intensif ». In *Dialogues et cultures : L'éducation bilingue - une problématique de l'éducation bilingue en Europe centrorientale*, par Symposium de Varna et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français, Fédération Internationale des Professeurs de Français, 94-1:34-35. Dialogues et cultures. Varna: FIPF.
- . 2009. « Choix européens et choix bulgares en matière de politique linguistique éducative. » In *Politiques linguistiques, apprentissage des langues et francophonie en Europe centrale et orientale. Les défis de la diversité*, Editions des archives contemporaines. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Palmonari, Augusto, et Willem Doise. 1986. « Caractéristiques des représentations sociales ». In *L'étude des représentations sociales*, édité par Augusto Palmonari et Willem Doise, 12-33. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Pan, Lin. 2011. « English language ideologies in the Chinese foreign language education policies: a world-system perspective ». *Language Policy* 10 (3): 245-63. <https://doi.org/10.1007/s10993-011-9205-8>.
- Pannier, Arnaud. 2018. « Le projet politique francophone. Nouvelle Babel ? » *Revue de l'Université de Moncton*, Langues, discours, idéologie, , n° 48 (février): 123-48.
- Paquin, Stéphane, et Louise Beaudoin. 2008. *Pourquoi la Francophonie?* Collection Partis pris actuels 44e. Montréal: VLB.
- Paradis, Swann, et Gaëlle Vercollier. 2010. « La Chanson contemporaine en classe de FLS/FLE: un document authentique optimal? » *Synergies Canada*, n° 2.
- Park-Barjot, Rang-Ri. 2002. « Une réalisation du génie civil français en Bulgarie : Le port de Burgas (1898-1903) ». In *La France, l'Europe et les Balkans: crises historiques et témoignages littéraires : actes du colloque international, 22-23 septembre 2000, [Arras] ...*, Edition de l'Institut d'Etudes Balkaniques, 21-37. Arras: Artois Presses Université.
- Parker, Gabrielle. 2010. « Vers une francophonie archipel ». In *Produire et reproduire la*

- francophonie en la nommant*, par Nathalie Bélanger, Nicolas Garant, Tina Desabrais, et Phyllis Dallay. Ottawa: Éditions Prise de parole.
- Parmentier, Florent. 2010. *Moldavie : Les atouts de la francophonie*. Paris: Non Lieu Editions.
- Parouchéva, D. 2000. « L'élite gouvernementale en Bulgarie et en Roumanie à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, et la France ». In *Interférences historiques, culturelles et littéraires entre la France et les pays d'Europe centrale et orientale (XIXe et XXe siècles) - Actes du colloque international*, par Roumiana Stantchéva, Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Alexandre Kostov, 34-38. Sofia.
- Parusheva, Dobrinka. 2002. « La vie quotidienne “à la française” dans les Balkans, XIX - début du XXe siècle ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 130. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.
- . 2008. *Правителственият елит на Румъния и България, втората половина на XIX и началото на XX век. Социална история*.
- Parvanov, Guéorgui. 2008. « Discours du Président de la République de Bulgarie : Aux participants à 23e Biennale de la langue française ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia.
- Patrick, Donna. 2007. « Language Endangerment, Language Rights and Indigeneity ». In *Bilingualism: A Social Approach*, édité par Monica Heller, 111-34. Palgrave Advances in Linguistics. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230596047_6.
- Paveau, Marie-Anne. 2017. *Les prédiscours : Sens, mémoire, cognition. Les prédiscours : Sens, mémoire, cognition*. Sciences du langage. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. <http://books.openedition.org/psn/722>.
- Pavlenko, Aneta. 2003. « “Language of the Enemy”: Foreign Language Education and National Identity ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6 (5): 313-31. <https://doi.org/10.1080/13670050308667789>.
- Pavlenko, Aneta, et Bonny Norton. 2007. « Imagined Communities, Identity, and English Language Learning ». In *International Handbook of English Language Teaching*, 15:669-80. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_43.
- Pavlov, Plamen Hristov, Raya Zaimova, Veselina Kirilova Vachkova, Daniel Hristov Vatchkov, Alexandre Kostov, Boyka Spasova Donevska, et Maria Zaharieva Vitoshanska. 2010. *Българите и французите | Les Bulgares et les Français*. Богато илюстрирано, Луксозно, Пълноцветно издание. Sofia. <https://tangra-bg.org/product/balgarite-i-francuzite-les-bulgares-et-les-francais>.
- Peev, Gueorgui. 2012. « La France dans l'enjeu pour l'armée bulgare ». Monograph, Sofia: Nouvelle Université Bulgare. <https://eprints.nbu.bg/id/eprint/1386/>.
- . 2014. « Les prisonniers de guerre français en Bulgarie (1915-1918) ». *Guerres mondiales et conflits contemporains* 254 (2): 55-70. <https://doi.org/10.3917/gmcc.254.0055>.
- Peirce, Charles Sanders. 2014. *À la recherche d'une méthode*. Édité par Gérard Deledalle. Traduit par Michel Balat et Janice Deledalle-Rhodes. *À la recherche d'une méthode*. Études. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.1742>.
- Peneff, Jean. 2020. *Le goût de l'observation: Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. La Découverte.

- Perisanu, Mariana. 2006. « L'Europe en français à Bucarest ». *Le français une langue qui fait la différence : actes de Vienne. Premier congrès européen des professeurs de français. 2-5 novembre 2006*, Dialogues et cultures, 53 (53): 121-29.
- . 2008. « Francophonie roumaine, défense et illustration ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-e-biennale/42-interventions/66-mariana-perisanu.html>.
- Perrineau, Pascal. 1996. « L'engagement politique : déclin ou mutation ?, réactualisation ». *Futuribles*, n° 213 (octobre): 12 pages.
- Petitjean, Cécile. 2009. « Représentations linguistiques et plurilinguisme ». Phdthesis, Université de Provence - Aix-Marseille I ; Université de Neuchâtel. <https://theses.hal.science/tel-00442502>.
- Petitpas, Thierry. 2010. « Enseigner la variation lexicale en classe de FLE ». *The French Review* 83 (4): 800-818.
- Petkov, Yavor. 2016. « La fin de l'appartenance culturelle dans le roman migrant québécois ». Sofia: Université de Sofia.
- Petkova, Stiliana. 2010. « La mise en place de cours de FOS pour des fonctionnaires bulgares : attentes et réalités ». *Actes du Colloque international du CREFECO - Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*, octobre, 232-47.
- Petrov, Angel, et APFB Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie. 2023. « Conférences sur la Francophonie au Lycée «Lamartine» et au lycée 133 «A.S.Poushchine» de Sofia ». *Le monde en français* (blog). 6 juin 2023. <http://apfb-bgr.fipf.org/actualite/conferences-sur-la-francophonie-au-lycee-%C2%AB-lamartine-%C2%BB-et-au-lycee-133-%C2%AB-aspoushchine-%C2%BB-de->
- Petrova, Marinela. 2008. « Échanges culturels et linguistiques entre la Belgique et la Bulgarie de la fin du XIXe siècle à nos jours ». *Studia Politica. Romanian Political Science Review* 8 (1): 65-72.
- Phan, Thi Hoai Trang. 2010. « Les défis de la diversité culturelle et linguistique en francophonie ». *Géoéconomie* 55 (4): 57-70. <https://doi.org/10.3917/geoec.055.0057>.
- . 2016. « Géopolitique de la francophonie : le tournant du 21e siècle ». 14 avril 2016. <http://www.academiegeopolitiquedeparis.com/geopolitique-de-la-francophonie-le-tournant-du-21e-siecle/>.
- Phan, Thi Hoai Trang, Michel Guillou, Sarah Boukri, Corine Djistera, et Nguyen Khanh Toan. 2011. *Francophonie et mondialisation - Tome 1 : Histoire et institutions des origines à nos jours*. Belin. Vol. 1. Francophonie et Mondialisation 1. Paris: Belin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42436598f>.
- Phan, Thi Hoai Trang, Michel Guillou, et Aymeric Durez. 2012. *Francophonie et mondialisation – Tome 2 : Les grandes dates de la construction de la francophonie institutionnelle*. Belin. Vol. 2. Francophonie et Mondialisation, Tome 2. Paris: Belin. <https://www.univ-lyon3.fr/francophonie-et-mondialisation-tome-2-les-grandes-dates-de-la-construction-de-la-francophonie-institutionnelle>.
- Phan, Trang. 2011. « Les dynamiques francophonies ». *Annuaire Français de Relations internationales*.
- Phan-Labays, Thi Hoai Trang. 2011. « Des dynamiques de la Francophonie ». *Annuaire français de relations internationales* 12: p.269.
- Philip, Christian. 1999. « L'action de l'Union européenne en matière d'éducation ». In *L'Europe*

des cultures et des langues : quels enseignements ?, par John Beck, Luciana Castellina, Jean-François (de) Raymond, Johannes Hubertus, Wilhemus Fietelaars, Claude Hagège, Enric Argullol Murgadas, et al., 47-66. Montréal: Chaire Jean Monnet, Université de Montréal.

- Phyak, Prem, et Bal Krishna Sharma. 2021. « Regimes of Linguistic Entrepreneurship: Neoliberalism, the Entanglement of Language Ideologies and Affective Regime in Language Education Policy ». *Multilingua* 40 (2): 199-224. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0031>.
- Piaget, Jean. 1968. *La structuralisme*. 1re édition. Que sais-je? 1311. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pidgeon, Nick F., Barry A. Turner, et David I. Blockley. 1991. « The Use of Grounded Theory for Conceptual Analysis in Knowledge Elicitation ». *International Journal of Man-Machine Studies* 35 (2): 151-73. [https://doi.org/10.1016/S0020-7373\(05\)80146-4](https://doi.org/10.1016/S0020-7373(05)80146-4).
- Piirainen, Timo. 2000. « The Fall of an Empire, the Birth of a Nation: Perceptions of the New Russian National Identity ». *The Fall of an Empire, the Birth of a Nation: National Identities in Russia*, 161-96.
- Pinhas, Luc. 2004. « Aux origines du discours francophone ». *Communication & Langages* 140 (1): 69-82. <https://doi.org/10.3406/colan.2004.3270>.
- Pires, Alvaro. 1997. « Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique ». *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* 169: 113.
- Pitsos, Nicolas. 2012. « La bataille des langues dans les Balkans ou la dimension linguistique de la question d'Orient, vue de France à la veille de la Grande Guerre ». In *Le XIXe siècle et ses langues*.
- Poissonnier, Ariane, Louise Mushikiwabo, Gérard Sournia, et Fabrice Le Goff. 2006. *Atlas de la francophonie : le français, plus qu'une langue*. Autrement. Atlas/Monde. Paris: Organisation Internationale de la Francophonie.
- Poissonnier, Ariane, et Gérard Sournia. 2005. *Atlas mondial de la francophonie : Du culturel au politique*. RFI. Atlas/Monde. France: RFI.
- Polimenova, Zinaïda, et Bertrand Tillier. 2019. « Exposer le comique à l'époque communiste: la Maison de l'humour et de la satire de Gabrovo (Bulgarie) ». *Sociétés & Représentations*, 137-54.
- « Politique linguistique de l'Union européenne ». 2023. In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Politique_linguistique_de_l'Union_europ%C3%A9enne&oldid=200927914.
- Pöll, Bernhard. 2022. *Francophonies périphériques: Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France - 2e édition revue et augmentée*. 2e éd. Editions L'Harmattan.
- Pomeau, René. 1995. *L'Europe des lumières : Cosmopolitisme et unité européenne au XVIIIe siècle*. Paris: Hachette Littérature.
- Pomian, Krzysztof. 1994. « L'Europe centrale: essais de définition ». *Revue germanique internationale*, n° 1 (janvier): 11-23. <https://doi.org/10.4000/rgi.420>.
- Popov, Nikolay. 2008. « The Bulgarian Comparative Education Society (BCES) ». In *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and Its Members*, édité par Vandra Masemann, Mark Bray, et Maria Manzon,

- 268-77. CERC Studies in Comparative Education. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6925-3_24.
- Popovska, Elisaveta. 2022. « Le comparatisme littéraire en Macédoine du Nord: évolution et tendances ». *Revue de littérature comparée* 383 (3): 277-94.
- « Portail de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ». s. d. Organisation Internationale de la Francophonie. Consulté le 7 février 2022. <https://www.francophonie.org>.
- Postolachi, Irina. 2020. « Du texte à la scène-Didactique du Français Langue Étrangère par les approches théâtrales en République de Moldavie ». Paris 3.
- Poumarède, Géraud. 2020. « L'inventaire d'un Monde : Les Réseaux Diplomatiques et Consulaires de La France Dans l'Empire Ottoman et La Connaissance Du Levant (Fin XVIIe -Début XVIIIe Siècle) ». *L'inventaire d'un Monde : Les Réseaux Diplomatiques et Consulaires de La France Dans l'Empire Ottoman et La Connaissance Du Levant (Fin XVIIe -Début XVIIIe Siècle)*, 53-75. <https://doi.org/10.23744/3317>.
- Poutignat, Philippe, Jocelyne Streiff-Fenart, et Fredrik Barth. 1999. *Théories de l'ethnicité*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Powell, Walter W., Kenneth W. Koput, et Laurel Smith-Doerr. 1996. « Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology ». *Administrative Science Quarterly* 41: 116-45. <https://doi.org/10.2307/2393988>.
- Prieur, Jean-Marie, et Rose-Marie Volle. 2016. « Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 41 (décembre): 75-87. <https://doi.org/10.4000/esp.959>.
- Prikhodkine, Alexei. 2011. « Dynamique normative du français en usage en Suisse romande: enquête sociolinguistique dans les cantons de Vaud, Genève et Fribourg ». *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande*, 1-339.
- Prina, Federica. 2013. *Linguistic divisions and the language charter: the case of moldova*. European Centre for Minority Issues.
- Pro[F]future pour l'avenir du FLE, CREFECO Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, et OIF Organisation Internationale de la Francophonie. 2023. « Forum régional des futurs et jeunes enseignants de français édition 2023 ». *Pour l'avenir du FLE* (blog). 28 août 2023. <https://www.profutur.com.pl/forum-profutur-2023-merci/>.
- Provenzano, François. 2006. « La "francophonie" : définitions et usages ». *Quaderni* 62 (1): 93-102. <https://doi.org/10.3406/quad.2006.1707>.
- . 2008. « Francophonie et métalittérature. Deux histoires socio-discursives pour une épistémologie critique ». Liège: Université de Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/59953>.
- . 2011a. *Historiographies périphériques: enjeux et rhétoriques de l'histoire littéraire en francophonie du Nord (Belgique, Suisse romande, Québec)*. Mémoire de la Classe des Lettres. Collection in-8°, 0378-7893 58. Bruxelles: Académie Royale de Belgique. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42645240m>.
- . 2011b. *Vies et mort de la francophonie: une politique française de la langue et de la littérature*. Réflexions faites. Bruxelles: Les Impressions nouvelles. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42399389q>.
- Pruniaux, Flavie. 2016. Review of «*Nos ancêtres n'étaient pas tous gaulois...*» *D'une vision unidimensionnelle à une perspective multi-et interculturelle dans les manuels*

d'enseignement du français langue étrangère, par Michaela Rückl. *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, Wawmann, , 98.

- Puccini, Paola. 2008. « Le fonctionnement du mot « francophonie » dans la revue *Esprit*, novembre 1962 : à la recherche d'une définition ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 40/41 (janvier): 101-19. <https://doi.org/10.4000/dhfls.99>.
- Puren, Christian. 2006. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre, par Christian PUREN - Association des Professeurs de Langues Vivantes ». *Association des professeurs de langues vivantes : les langues modernes* (blog). 1 avril 2006. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>.
- . 2012. « Compte rendu de lecture...et de relecture personnelles : Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante ». *Site de didactique des langues-cultures*, janvier. <http://www.christianpuren.com/2012/01/01/mise-en-ligne-du-compte-rendu-de-bruno-maurer-enseignement-des-langues-et-construction-europ%C3%A9enne-le-plurilinguisme-nouvelle-id%C3%A9ologie-dominante-2011/>.
- Py, Bernard. 2000. « Representations Sociales et Discours. Questions Epistemologiques et Methodologiques (Social Representations and Discourse. Questions of Epistemology and Methodology) ». *Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED449682>.
- . 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages* 154 (2): 6-19. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>.
- Pyrko, Igor, Viktor Dörfler, et Colin Eden. 2019. « Communities of Practice in Landscapes of Practice ». *Management Learning* 50 (4): 482-99. <https://doi.org/10.1177/1350507619860854>.
- Radev, Siméon. 1994. *Souvenirs de jeunesse (Ranni spomüni)*. Traduit par Stoyan Atanassov. Strelitz. Sofia.
- Radkina, Valentina. 2011. « The French Interference in the Bulgarian of Bessarabia ». *EIRP Proceedings* 6 (0). <https://proceedings.univ-danubius.ro/index.php/eirp/article/view/813>.
- Radkova, Antonia. 2016. « Чуждите езици в българските закони ». *Чуждоезиково обучение* 43 (1): 33-42.
- Ragaru, Nadège. 1997. « Images croisées des Français et des Bulgares ». *Balkanologie. Revue d'études pluridisciplinaires* 1 (2). <https://doi.org/10.4000/balkanologie.211>.
- . 2001. « Bulgarie. En quête d'un sauveur ». *Bulgarie. En quête d'un sauveur*, n° 1016: 34-50.
- . 2008. « La rivière et les petits cailloux. Elargissement européen et européanisation en Europe centrale et orientale ». In , 241. L'Harmattan. <https://sciencespo.hal.science/hal-00972802>.
- Raïtchéva, Eliana. 2002. « Le menu de Lamartine ». In *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*, par Alain Vuillemin, O. Hrissimova, et Jean-Pierre Arrignon, Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique, 211-14. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.

- . 2004. « Les reflets du bovarysme dans la littérature bulgare ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques, 1:265-72. Sofia: Artois Presses Université.
- Ranchon, Grâce. 2016. « Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations ». Phdthesis, Université de Lyon. <https://theses.hal.science/tel-01537196>.
- Rateau, P., et M. L. Rouquette. 1998. *La question du lien entre attitude, représentation sociale et idéologie. Une étude expérimentale*. Communication au 2e Congrès international de psychologie sociale en langue
- Raytcheva, Stela, et Gilles Rouet. 2016. « Le partage culturel au service du développement à l'international de la « culture française » ». *Communication. Information médias théories pratiques*, n° vol. 34/1 (août). <https://doi.org/10.4000/communication.6659>.
- Rea, Andrea. 2013. « Les nouvelles figures du travailleur immigré : fragmentation des statuts d'emploi et européanisation des migrations ». *Revue européenne des migrations internationales* 29 (2): 15-35. <https://doi.org/10.4000/remi.6371>.
- Reckwitz, Andreas. 2002. « Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing ». *European Journal of Social Theory* 5 (2): 243-63. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>.
- Reclus, Onésime. 1886. *France, Algérie et Colonies*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75061t>.
- Reichertz, Jo. 2007. « Abduction: The logic of discovery of grounded theory ». *The SAGE handbook of grounded theory*, 214-28.
- Renard, Raymond. 2002. « La politique linguistique de l'Organisation Internationale de la Francophonie dans son "espace francophone" ». Participation colloque. Lingua Pax. Barcelona: Congrès Mundial sobre polítiques lingüístiques / Congrès Mondial sur les politiques linguistiques / Congreso Mundial Sobre Políticas Lingüísticas / World Congress on Language policies.
- République de Bulgarie, et République française. 2008. *Déclaration : partenariat politique dans le cadre de l'Union européenne*.
- Reuter, Fabienne. 2009. « L'Action de Wallonie-Bruxelles International en faveur de la langue française ». In *Synergies Roumanie*, 19-20. 4. Bucarest.
- Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, et Dominique Lahanier-Reuter. 2013. « Noosphère ». In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 3e éd.:143-46. Hors collection. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0143>.
- Rey, Alain. 1972. « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». *Langue française* 16 (1): 4-28. <https://doi.org/10.3406/lfr.1972.5701>.
- Riles, Annelise. 2006. *Documents: artifacts of modern knowledge*. University of Michigan Press.
- Rincón Restrepo, Claudia. 2020. « Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE : le cas des Colombiens ». *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, n° 12: 177-96. <https://doi.org/10.17118/11143/18448>.
- Riquois, Estelle. 2009. « Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère: un document authentique parmi d'autres ». *Le langage et l'Homme, «Le retour du littéraire en classe de langue-culture* 44 (1): 3-16.

- . 2010. « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile ». In . <https://shs.hal.science/halshs-01223100>.
- Rivarol, Antoine de. 1784. « Discours sur l'universalité de la langue française ». 1784. <https://www.ecrivainpublic-entouteslettres.com/la-langue-française/rivarol/>.
- Rivarol, Antoine de, et Jean Dutourd. 1991. *L'universalité de la langue française*. Paris: Arléa. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb35419691x>.
- Rivers, Damian J., et Stephanie Ann Houghton. 2013. *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*. A&C Black.
- Robert, Jean-Michel. 2015. « Le français des étudiants Erasmus: FLE ou FLS? » *La langue seconde de l'école à l'université: État des lieux*.
- Rocher, Guy. 1992. *Introduction à la sociologie générale*. LaSalle, Québec : Hurtubise HMH. <http://archive.org/details/introductionalas0000roch>.
- Rodgers, Peter W. 2007. « “Compliance or Contradiction”? Teaching “History” in the “New” Ukraine. A View from Ukraine’s Eastern Borderlands ». *Europe-Asia Studies* 59 (3): 503-19.
- Rogers, Jim. 2000. « Communities of Practice: A framework for fostering coherence in virtual learning communities ». *Journal of Educational Technology & Society* 3 (3): 384-92.
- Rojas-Plata, Daniel. 2020. « Représentation de la culture dans trois manuels de FLE ». *Litera : Journal of Language, Literature and Culture Studies* 1 (30): 63-83. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-0029>.
- Roselli, Mariangela. 1996. « Le projet politique de la langue française. Le rôle de l'Alliance française ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique* 9 (36): 73-94. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1980>.
- Rosoux, Valérie-Barbara. 1997. « La Bulgarie, la Roumanie et la francophonie ». *Politique et Sociétés* 16 (1): 101-18. <https://doi.org/10.7202/040051ar>.
- Rossi-Landi, Feruccio. 2003. *Il linguaggio come lavoro e come mercato: una teoria della produzione e dell'alienazione linguistiche*. 5a edizione accresciuta. Studi Bompiani. Il campo semiotico. Milano: Bompiani.
- Rossi-Landi, Feruccio, et Ivan Murovec. 1973. « Le langage comme travail et comme marché ». *L'Homme et la société* 28 (1): 71-92. <https://doi.org/10.3406/homso.1973.1808>.
- Rossillon, Henry. 2007. *Existe-t-il une culture juridique francophone: [Actes de colloque]*. Toulouse: Presses de l'université des sciences sociales de Toulouse.
- Rouet, Gilles. 2012. « Réformes et enjeux de l'enseignement supérieur en Bulgarie ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 61 (décembre): 25-32. <https://doi.org/10.4000/ries.2657>.
- Rousseau, Louis-Jean. 2005. « Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques ». In . <https://hal.science/hal-02424020>.
- Roussev, Ivan. 2007. « Les premiers pas de la pénétration consulaire française en Bulgarie: le consulat de Varna ». *Enjeux politiques, économiques et militaires en mer Noire (XIVe–XXIe siècles). Etudes à la mémoire de Mihail Guboglu. Faruk Bilici, Ionel Căndea, Anca Popescu (eds), Braïla (Roumanie) 2007: 677-702*.
- . 2017. « Le consul français : un intermédiaire de la modernisation occidentale dans les Balkans au XIXe siècle ». *Études Balkaniques* 22 (1): 93-110. <https://doi.org/10.3917/balka.022.0093>.

- Roussiau, Nicolas, et Christine Bonardi. 2001a. *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Editions Mardaga.
- . 2001b. « Structure et dynamique représentationnelles. La représentation sociale de la politique ». *Bulletin de psychologie* 54 (451): 63-79.
- Roy, Jean-Louis. 1993. *La francophonie: le projet communautaire*. LaSalle, Québec: Hurtubise HMH.
- . 2008. *Quel avenir pour la langue française? : Francophonie et concurrence culturelle au XXIe siècle*. Montréal: Hurtubise HMH.
- Royer, Chantal, Colette Baribeau, et Audrey Duchesne. 2009. « Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: où en sommes-nous? Un panorama des usages ». *Recherches qualitatives* 7: 64-79.
- Rumelili, Bahar, et Münevver Cebeci. 2015. « Theorizing European identity: Contributions to constructivist international relations debates on collective identity ». In *European Identity Revisited*. Routledge.
- Rumsey, Alan. 1990. « Wording, Meaning, and Linguistic Ideology ». *American Anthropologist* 92 (2): 346-61. <https://doi.org/10.1525/aa.1990.92.2.02a00060>.
- Saint Robert, Marie-Josée de. 2010. « L'utilisation du français dans les négociations et les organisations internationales ». *Géoéconomie*, n° 4: 113-23.
- Salmerón González, Aitana. 2022. « Intégrer une perspective (inter) culturelle en cours de FLE: la France d'outre-mer ».
- Sammut, Gordon, et Caroline Howarth. 2014. « Social Representations ». In *Encyclopedia of Critical Psychology*, édité par Thomas Teo, 1799-1802. New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_292.
- Samson, Emmanuel, et Kitinska Zornitsa. 2021. « Rapport d'activités 2021 : synthèse ». Sofia: CREFECO (Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale) / BRECO.
- Sandie, Bernard, Clément Pierre, et Graça S. Carvalho. 2007. « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple ». In *Biohead-Citizen (Biology, Health and Environmental Education for better Citizenship)*. CIEC - Textos em atas / DCILM - Livros de Actas. Québec: Presses de l'Université du Québec. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/17079910/methodologie-pour-une-analyse-didactique-des-manuels-scolaires->.
- Sankoff, David, et Suzanne Laberge. 1978. « The linguistic market and the statistical explanation of variability ». *Linguistic variation: Models and methods* 239: 250.
- Santos, Gabriela Viana dos. 2021. « Représentations et schémas sociolinguistiques en langue étrangère : l'exemple d'apprenants sinophones et anglophones du FLE ». Phdthesis, Université Grenoble Alpes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03209922>.
- Satchkova, Elena. 2003. « L'éducation bulgare, du communisme à la démocratie : l'expérience d'une transition achevée ». *Carrefours de l'éducation* 15 (1): 136-58. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0136>.
- Saussure, Ferdinand de. 1971. *Cours de linguistique générale (1916)*. Édité par Charles Bally et Albert Sechehaye. 1e éd. Études et documents Payot. Paris: Payot. <http://archive.org/details/f.-de-saussure-cours-de-linguistique-generale-texte-entier>.
- Saussure, Ferdinand de, Simon Bouquet, et Rudolf Engler. 2002. *Ecrits de linguistique générale*. Bibliothèque de philosophie, 0768-3286. Paris: Gallimard. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38842722d>.

- Savarese, Eric. 2006. *Méthodes des sciences sociales*. ELLIPSES.
- Savova, Teodora, et APFB Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie. 2022. « Participation aux soirées culturelles francophones ». *Association des professeurs de et en français de Bulgarie* (blog). 15 février 2022. <https://apfb-bg.org/index.php/2022/04/16/participation-aux-soirees-culturelles-francophones/>.
- Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano, et Steven Vertovec. 2004. *Civil Enculturation: Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany, and France*. 1^{re} éd. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1btbwsx>.
- Schmitt, François. 2012. « La composante culturelle de l'enseignement du FLE en contexte monoculturel ». *Philologia* 22: 1-2.
- Schwandt, Thomas A. 1994. « Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry ». *Handbook of qualitative research* 1 (1994): 118-37.
- Schwartzberg, Roger-Gérard. 1998. *Sociologie politique*. 5e éd. Domat politique. Paris: Montchrestien. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb369983351>.
- Schweisfurth, Michele. 2002. *Teachers, Democratisation and Educational Reform in Russia and South Africa*. Wallingford : Symposium. <http://archive.org/details/teachersdemocrat00mich>.
- Seca, Jean-Marie. 2010. *Les représentations sociales*. Armand Colin.
- Senghor, Léopold Sédar. 1962. « Le français, langue de culture ». *Esprit Presse, Revue Esprit*, novembre. <https://esprit.presse.fr/article/senghor-leopold-sedar/le-francais-langue-de-culture-32919>.
- Serfözö, Zoltán. 1993. « Exportation de capitaux française aux pays balkaniques entre 1880-1914 ». *Études sur la Région Méditerranéenne* 5: 93-97.
- Serge, BORG. 2015. « De la didactique du français langue étrangère et seconde aux politiques linguistiques éducatives: vers de nouveaux enjeux scientifiques, académiques et institutionnels ». *Transversalités: 20 ans de FLES (Volume 1)-Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015*, 31.
- Shardakova, Marya, et Aneta Pavlenko. 2004. « Identity Options in Russian Textbooks ». *Journal of Language, Identity & Education* 3 (1): 25-46. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_2.
- Sica, Alan. 1986. « Locating the 17th Book of Giddens ». Édité par Anthony Giddens. *Contemporary Sociology* 15 (3): 344-46. <https://doi.org/10.2307/2069992>.
- Silva, João Fábio Sanches. 2013. « The Construction of English Teacher Identity In Brazil: A Study in Mato Grosso Do Sul ». These de doctorat, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina : Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105151>.
- Silverstein, Michael. 1985. « Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage, and ideology ». In *Semiotic mediation*, 219-59. Elsevier.
- Simonin, Jacky, et Sylvie Wharton. 2019. *Sociolinguistique du contact: Dictionnaire des termes et concepts*. ENS éditions.
- Smith, Anthony. 2013. *Nations and Nationalism in a Global Era*. John Wiley & Sons.
- Smith, Anthony D. 1989. « The origins of nations ». *Ethnic and Racial Studies* 12 (3): 340-67. <https://doi.org/10.1080/01419870.1989.9993639>.

- . 1995. « Gastronomy or Geology? The Role of Nationalism in the Reconstruction of Nations ». *Nations and Nationalism* 1 (1): 3-23. <https://doi.org/10.1111/j.1354-5078.1995.00003.x>.
- . 2009. *Ethno-symbolism and nationalism: a cultural approach*. 1 online resource (184 pages) vol. London ; Routledge. <http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780203876558>.
- Smith, Douglas K., et Robert C. Alexander. 1988. *Fumbling the Future: How Xerox Invented, Then Ignored, the First Personal Computer*. W. Morrow.
- Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- Smyan, M. Khaldoun Atta. 2021. « Manuels de FLE à démarche pédagogique, défis et paradoxe de l'ouverture ». *Journal of Language Studies* 4 (4): 267-84.
- Snow, David, et Catherine Corrigan-Brown. 2015. « Collective Identity ». *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, décembre. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10403-9>.
- Sokolovska, Zorana. 2021. *Les langues en débat dans une Europe en projet*. 1 Online resource vol. Langages, 1285-6096. Lyon: ENS Éditions. <https://books.openedition.org/enseditions/17910>.
- Sondarjee, Maïka. 2021. « Collective Learning at the Boundaries of Communities of Practice: Inclusive Policymaking at the World Bank ». *Global Society* 35 (3): 307-26. <https://doi.org/10.1080/13600826.2020.1835833>.
- Spaëth, Valérie. 2003. « Francophonie et français langue étrangère. Quelles implications didactiques ? » *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 49: 33.
- Späti, Christina. 2015. *Language and Identity Politics: A Cross-Atlantic Perspective*. Berghahn Books.
- Spender, J.-C. 1989. *Industry Recipes: The Nature and Sources of Managerial Judgement*. *Journal of The Operational Research Society - J OPER RES SOC*. Vol. 42. <https://doi.org/10.2307/2583001>.
- Spiegelman, Julia D. 2022. « Un regard critique sur le traitement de la francophonie dans deux manuels de français langue étrangère (FLE) ». *The French Review* 95 (4): 123-41. <https://doi.org/10.1353/tfr.2022.0077>.
- Spiro, Rand J., Walter P. Vispoel, John G. Schmitz, Ala Samarapungavan, et A. E. Boerger. 1987. « Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains ». In *Executive control processes in reading*, 177-99. Psychology of reading and reading instruction. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Spolsky, Bernard, éd. 2012. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026>.
- Stantchéva, Roumiana L., et Alain Vuillemin. 2018. *L'oublié et l'interdit: littérature, résistance, dissidence et résilience en Europe centrale et orientale, 1947-1989*. Cluj-Napoca (Roumanie): Editura LIMES ; <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45604032s>.
- Stantchéva, Roumiana, et Alain Vuillemin. 2004. *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*. L'Institut d'études Balkaniques. Vol. 1. 1 vol.

Sofia: Artois Presses Université.

- . 2008. *Identité et Révolte dans l'art, la littérature, le droit et l'histoire en Bulgarie, en Roumanie et en Europe Centrale et Orientale entre 1947 et 1989*. Institut d'Études Balkaniques, Académie Bulgare des Sciences, Editura LIMES, Éditions Rafael de Surtis. Francophonies. Paris: Institut d'Études Balkanique.
- Stantchéva, Roumiana, Alain Vuillemin, Oguniana Hrisimova, et Jean-Pierre Arrignon. 2002. *La France, l'Europe et les Balkans. Crises historiques et témoignages littéraires*. Sofia : Éditions de l'Institut d'Études Balkanique. Arras: Artois Presses Université. <https://www.decitre.fr/livres/la-france-l-europe-et-les-balkans-9782910663780.html>.
- Stantchéva, Roumiana, Alain Vuillemin, Anna Savova, Christinka Mihailova Goucheva-Guentcheva, et Lubomir Guentchev. 2001. « Section spéciale : La Bulgarie francophone ». *Études Francophones* XVI (1): 9-88.
- Star, Susan Leigh, et James R. Griesemer. 1989. « Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 ». *Social Studies of Science* 19 (3): 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>.
- Stasilo, Miroslav. 2018. « Apprentissage du fle en Lituanie et motivation ». *Šiuolaikinės visuomenės ugdymo veiksniai*, General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, , 235.
- Statistique Canada, et Gouvernement du Québec Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. 2019. « Portrait statistique - Population d'origine ethnique bulgare au Québec en 2016 ». Québec.
- Sterk, Yuri. 2019. « La journée internationale de la francophonie ». *Чуждоезиково обучение* 46 (2): 195-96.
- Stoeva, Maria. 2022. « La communauté bulgare en Belgique est plus soudée grâce à l'Association bulgare culturelle », 7 juillet 2022, BHP : Radio Nationale Bulgare-Podcast en français édition, sect. Podcast en français. <https://bnr.bg/fr/post/101673168/la-communaute-bulgare-en-belgique-est-plus-soudee-grace-a-lassociation-bulgare-culturelle>.
- Stoéva, Maria, réal. 2023. « 30e anniversaire de l'adhésion de la Bulgarie à l'OIF : Entretien avec le Directeur de l'Institut français de Bulgarie ». Entrevue. Sofia. <https://bnr.bg/fr/post/101795932/30eme-anniversaire-de-ladhesion-de-la-bulgarie-a-loif>.
- Stoicheva, Maria. 2012. « Policy Perspectives from Bulgaria ». In *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, par Michael Byram et Lynne Parmenter. Bristol: Multilingual Matters. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=977740>.
- Stoicheva, Maria, et Pavlina Stefanova. 2012. « Academic Perspectives from Bulgaria ». In *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*, par Michael Byram et Lynne Parmenter, 86-94. Multilingual Matters.
- Stoicheva, Maria, A. Tschavdarova, et D. Vesselinov. 2011. *Language Policies. Bulgaria-Europe*. Sofia.
- Stoikova, Stanislava. 2012. « Le Centre Francophone de Documentation et d'Information de Veliko Tarnovo ». *CFDI de VT* (blog). 2012. <http://centrefrancophone-vt.blogspot.com/>.
- Stratone, Carmen. 2020. « Cultural challenges for Romania and Bulgaria at the beginning of the Cold War Institutions and means for cultural propaganda ». *Arhivele Totalitarismului* 28 (3-4): 91-104.

- Strauss, Anselm. 1982. « Social worlds and legitimation processes ». *Studies in Symbolic Interaction* 4: 171-90.
- . 1984. « Social worlds and their segmentation processes ». *Studies in symbolic interaction* 5 (1): 123-39.
- Strauss, Anselm L., et Juliet M. Corbin. 2004. *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press / Saint-Paul.
- Strauss, Anselm, et Irving Louis Horowitz. 2018. « A Social World Perspective ». In , 1^{re} éd., 217-214. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203794487-18>.
- Strauss, Barney Glaser, Anselm. 2017. *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>.
- Study in Bulgaria. 2013. « Filières Francophones ». *Study in Bulgaria* (blog). 5 janvier 2013. <https://www.studyinbulgaria.com/filiere-francophone/>.
- Stunell, Kari. 2019. « Les représentations sociales et les langues ». PowerPoint.
- Sudre, Aurore. 2011. « L'efficacité des outils de rapprochement dans les espaces francophone et européen ». These de doctorat, Lyon 3. <https://www.theses.fr/2011LYO30108>.
- . 2012. « Les appartenances francophone et européenne ». *Identités et appartenances en Francophonie*, La Revue internationale des mondes francophones, Actes des douzièmes Entretiens de la Francophonie (5): 181-90.
- Surcouf, Christian. 2020. « Les enjeux de la compréhension du français oral quotidien en FLE: création d'une base de données de français parlé annoté ». *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 2: 241-56.
- Surel, Yves. 2007. « L'Europe en action: L'Européanisation dans une perspective comparée ». *L'Europe en action*, 1-358.
- Swidler, Ann, et Jorge Ardit. 1994. « The New Sociology of Knowledge ». *Annual Review of Sociology* 20 (1): 305-29. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.20.080194.001513>.
- Symposium de Varna, et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français. 1994. *Dialogues et cultures : L'éducation bilingue - une problématique de l'éducation bilingue en Europe centro-orientale*. Fédération Internationale des Professeurs de Français. Vol. 94-1. Dialogues et cultures. Varna: FIPF.
- Taavitsainen, Irma, et Päivi Pahta. 2003. « English in Finland: Globalisation, Language Awareness and Questions of Identity ». *English Today* 19 (4): 3-15. <https://doi.org/10.1017/S0266078403004024>.
- Taboada-Leonetti, Isabelle. 1981. « Identité Individuelle, Identité Collective Problèmes Posés Par l'introduction Du Concept d'identité En Sociologie. Quelques Propositions Théoriques à Partir de Trois Recherches Sur l'immigration ». *Social Science Information* 20 (1): 137-67. <https://doi.org/10.1177/053901848102000106>.
- Tabouret-Keller, Andrée. 2022. « « Un ouvrage controversé ». Compte-rendu de l'ouvrage de Bruno Maurer ». *Cahiers du plurilinguisme européen*, n° 6 (juillet). <https://doi.org/10.57086/cpe.706>.
- Tafari, Eric, et Gabriel Mugny. 2002. « Influence et représentation sociale: le rôle des enjeux identitaires dans la dynamique représentationnelle ». *Perspectives cognitives et conduites sociales* 8: 27-44.
- Tagliaventi, Maria Rita, et Elisa Mattarelli. 2006. « The Role of Networks of Practice, Value

Sharing, and Operational Proximity in Knowledge Flows between Professional Groups ». *Human Relations* 59 (3): 291-319. <https://doi.org/10.1177/0018726706064175>.

- Tanchev, Evgeni. 2002. « Адаптиране на Конституцията на Републиката от 1991 г. към изискванията за присъединяване на България към Европейския съюз ». *Юридически свят*, n° 2: 29-36.
- Tanchev, Ivan. 1995. « L'Etat bulgare et la préparation de spécialistes à l'enseignement européen (1885-1892) ». *Bulgarian Historical Review/Revue Bulgare d'Histoire*, n° 3: 77-111.
- . 2010. « Френският принос в подготовката на българска интелигенция с европейско образование (1878-1912) ». *Исторически преглед*, n° 5-6: 24-81.
- . 2011. « Швейцарският принос в подготовката на българска интелигенция с европейско образование (1878-1912) ». *Исторически преглед*, n° 3-4: 5-69.
- Tanguy, Anne de, et Catherine Wihtol de Wenden. 1992. « Migrations : l'Est entre en jeu ». *Hommes & Migrations* 1155 (1): 6-13. <https://doi.org/10.3406/homig.1992.1839>.
- Tanguy, Anne (de), et Catherine Wihtol de Wenden. 1994. « Figures de la France dans l'imaginaire culturel bulgare ». *Panoramique*, n° 14: 186-87.
- Tankova, Vassilka. 2000. « Свободните българи в изгнание и движението за обединена Европа ». *Исторически преглед*, n° 5-6: 318-37.
- Tardif, Jean. 2009. « La Francophonie, acteur de la mondialisation culturelle ». *Revue Internationale des Mondes francophones, IFRAMOND*, 1 (1): 53-80.
- Tardif, Jean, et Joëlle Farchy. 2011. *Les enjeux de la mondialisation culturelle*. <http://journals.openedition.org/lectures>. Le Bord de l'eau. Mondialisation, culture et communication. Paris: Bord de l'eau (Le). <https://journals.openedition.org/lectures/5899>.
- Tayon, Claude. 1993. « Rapport de fin de mission : novembre 1990 - Août 1993 ». Sofia: Institut français de Bulgarie.
- Tcholakova, Albena. 2007. « Nouvelles circulations migratoires et figures de réfugiés en Bulgarie ». *Hommes & Migrations* 1266 (1): 152-62.
- Tchoreloff, Yvette-Mathilde. 2002. « Le gouvernement Agrarien d'Alexandre Stambolijski et la France 1919-1923 ». In *La France, l'Europe et les Balkans: crises historiques et témoignages littéraires : actes du colloque international, 22-23 septembre 2000, [Arras] ...*, Edition de l'Institut d'Etudes Balkaniques, 82-88. Arras: Artois Presses Université.
- Terzieva Bozhinova, Krastanka. 2016. « Le rôle des tâches et du numérique pour le développement de la production écrite en français L3: le cas d'étudiants maîtrisant l'anglais L2 en milieu universitaire bulgare ». Nantes.
- Tétu, Michel. 1997. *Qu'est-ce que la francophonie?* Vanves France: Hachette-Edicef. http://digitool.hbz-nrw.de:1801/webclient/DeliveryManager?pid=2667055&custom_att_2=simple_viewer.
- Thériault, Joseph-Yvon. 1995. *L'identité à l'épreuve de la modernité. Écrits politiques sur l'Acadie et les francophonies canadiennes minoritaires*. Les Classiques des Sciences sociales. Moncton, Nouveau-Brunswick: Les Editions de l'Acadie. http://classiques.uqac.ca/contemporains/theriault_joseph_yvon/Identite_a_epreuve_de_la_modernite/Identite_a_epreuve_de_la_modernite.html.
- Thiesse, Anne-Marie, Romain Bertrand, Jacques Defrance, et Louis Weber. 2007. « La nation, une construction politique et culturelle ». *Savoir/Agir* 2 (2): 11-20.
- Thobie, Jacques. 1966. « Les intérêts français dans l'Empire ottoman au début du XX e siècle

- étude de sources ». *Revue historique* 235 (Fasc. 2): 381-96.
- . 1981. « La France a-t-elle une politique culturelle dans l'Empire ottoman à la veille de la première guerre mondiale? » *Relations internationales*, 21-40.
- . 2007. « L'importance des écoles dans la diffusion du français dans l'Empire ottoman au début du XXe siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 38/39 (janvier): 67-85. <https://doi.org/10.4000/dhfles.140>.
- Thompson, Mark. 2011. « Ontological Shift or Ontological Drift? Reality Claims, Epistemological Frameworks, and Theory Generation in Organization Studies ». *Academy of Management Review* 36 (4): 754-73. <https://doi.org/10.5465/amr.2010.0070>.
- Tibi, Zeina El. 2001. *La francophonie et le dialogue des cultures*. L'Age d'Homme.
- Todorov, Antony. 2008. « Une identité francophone : le choix politique et culturel de la Bulgarie ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Vol. XXIIIe. Sofia: Biennale de la langue française. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-biennale/30-colloque/48-b23-colloque-todorov.pdf>.
- Todorov, Antony, et Anna Krasteva. 2014. « Le master francophone de relations internationales et de politique comparée à la Nouvelle Université bulgare de Sofia ». *Sociologies pratiques* HS 1 (3): 151-56. <https://doi.org/10.3917/sopr.hs01.0151>.
- Todorov, Tzvetan. 1973. *Qu'est-ce que le structuralisme ? Tome 2, La poétique*. Points. Seuil. <https://www.decitre.fr/livres/qu-est-ce-que-le-structuralisme-tome-2-la-poetique-9782020006200.html>.
- Toma Bănuțoiu, Gabriela. 2018. « Les théories des représentations et des discours des manuels ». *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica* 19 (3): 247-54.
- Toman, Chéryl. 2008. « Francophonie et identité nationale en Croatie ». In *Actes de la XXIIIe Biennale de la langue française*. Sofia. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxiii-biennale/42-interventions/65-cheryl-toman.html>.
- Tomé, Mario. 2006. « L'enseignant de FLE et les ressources Internet ». *Çédille: Revista de estudios franceses*, n° 2: 114-33.
- Tovornik, Magdalena. 2006. « Approfondir la connaissance de la région du Sud-est européen à travers la Francophonie ». In *Les Balkans en mutation : De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*, par Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 146-50. Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.
- Traisnel, Christophe. 1998. *Francophonie, francophonisme : groupe d'aspiration et formes d'engagement*. Paris: Université Panthéon-Assas.
- . 2012. « Les groupes d'aspiration "francophonistes". Jalons pour une comparaison des aspects politiques des francophonies canadiennes ». In *Mouvements associatifs dans la francophonie nord-américaine*, 43-55. Québec: Presses de l'Université Laval.
- . 2013. « S'engager pour la francophonie. Jalons pour une analyse du rôle des « francophonistes » dans la construction politique des francophonies. » In *Sommaire des Actes de la XXVe Biennale - Livre XXV : Quels militants pour la francophonie au XXIe siècle?* Bordeaux: Biennale de la langue française. <https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxve-biennale/69-b25-interventions/236-b25-christophe-traisnel.html>.
- . 2014. « Penser la francophonie canadienne : l'engagement politique et social des francophones au coeur des communautés de cause linguistique ». In *Francophones et citoyens du monde: éducation, identités et engagement*, par Annie Pilote, Thérèse

- Laferrière, Christine Hamel, Fernand Gervais, et CEFAN (Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord). *Culture française d'Amérique*. Québec: Presses de l'Université Laval. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb450859413>.
- . 2015. « La Francophonie, entre langue partagée et espace de négociation politique ». *Hermès, La Revue* 71 (1): 122-29. <https://doi.org/10.3917/herm.071.0122>.
- . 2016. « Le défi politique de l'espace roman. Le cas de la convergence des causes en francophonie militante ». *Hermès, La Revue* 75 (2): 139-46. <https://doi.org/10.3917/herm.075.0139>.
- . 2018a. « En attendant les francophonies comparées : de l'élasticité conceptuelle à la liquéfaction contextuelle d'un objet politique mal identifié ». In *Vies politiques: mélanges en l'honneur de Hugues Portelli.*, par Hugues Portelli, Mélanges. Paris: Dalloz.
- . 2018b. « Politiques de reconnaissance, lieux distincts du "faire communauté" : la définition problématique d'"une" francophonie au sein de l'espace politique canadien ». In *Rythmes, espaces, sociétés*, par Désirée Lorenz, Cheikh Nguirane, et Sarah Porcheron, Presses Universitaires de Limoges, 93-103. Pulim. Limoges.
- . 2018c. « Francophonie réticulaire et délibérative en contexte de modernité liquide : vers un comparatisme des francophonies et des francophonismes ». *Revue internationale des francophonies*, n° 4 (décembre). <https://doi.org/10.35562/rif.705>.
- . 2023. « Focus 2 Les francophonies : entre cause linguistique internationale et enjeux politiques locaux ». In . *Science politique*, n° 9. Classiques Garnier. <https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-13297-4.p.0245>.
- Trim, John. 1997. *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne: rapport final du groupe de projet (1989-1996)*. Council of Europe.
- Trimaille, Cyril. 2012. « Idéologies Linguistiques et Discriminations ». *Idéologies Linguistiques et Discriminations*, 1-266.
- Trimaille, Cyril, et Samuel Vernet. 2021. « Marché linguistique ». *Langage et société* Hors série (HS1): 229-32. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0230>.
- Troncy, Christel. 2013. « Sociogenèse de départements en langue française à Istanbul, Bucarest et Sofia au tournant des années 1990 ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 10 (3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2563>.
- Trošt, Pavašević Tamara. 2018. « Ruptures and continuities in nationhood narratives: reconstructing the nation through history textbooks in Serbia and Croatia Ruptures and continuities in nationhood narratives ». *Nations and Nationalism* 24 (3): 716-40. <https://doi.org/10.1111/nana.12433>.
- Tsaneva, R., et B. Lekova. 1994. « Rôle des instituts et des stages ». In *Dialogues et cultures : L'éducation bilingue - une problématique de l'éducation bilingue en Europe centro-orientale*, par Symposium de Varna et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français, Fédération Internationale des Professeurs de Français, 94-1:54-56. Dialogues et cultures. Varna: FIPF.
- Tsitsipis, Lukas D. 2002. « Susan Gal and Kathryn Woolard (Eds.), *Languages and Publics: The Making of Authority*. Manchester, UK, & Northampton, MA: St. Jerome, 2001. Pp. Vii, 184. » *Language in Society* 31 (4): 617-21. <https://doi.org/10.1017/S0047404502234053>.
- Turcan, Olga. 2015. « Le français en Moldavie. Entre héritage, tradition et mondialisation ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 54: 195-208.

- . 2016. « Moldavie et langue française, une relation séculaire et privilégiée ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 40: 15-26.
- TV5 Monde. 2023. « TV5MONDE - Langue française ». TV5MONDE Langue française. 2023. https://langue-francaise.tv5monde.com/?utm_source=tv5monde&utm_medium=metanav&utm_campaign=langue-francaise.
- TV5MONDE, CREFECO Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, et OIF Organisation Internationale de la Francophonie, réal. 2017. *Destination Francophonie #193 - Lovetch - Pourquoi organiser des Olympiades de français ?* Lovetch. https://www.youtube.com/watch?v=Rv2_XuSs_Mc.
- Tzolov, Plamen. 2021. Ambassade de la République de Bulgarie au Royaume du Maroc : Message de l'Ambassadeur pour 60e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques (le 1-er septembre 1961) entre la Bulgarie et le Maroc. <https://mfa.bg/fr/embassies/morocco/1480>.
- Ulbert, Jörg, et Gérard Le Bouëdec. 2015. *La fonction consulaire à l'époque moderne: L'affirmation d'une institution économique et politique (1500-1800)*. Presses universitaires de Rennes.
- UNESCO. 2018. *La Convention*. <https://fr.unesco.org/creativity/convention>.
- Université Sorbonne-Nouvelle. 2022. « Du rayonnement à l'influence. Histoire de la diplomatie culturelle ... » Colloque, Sorbonne-Nouvelle, mai. <https://calenda.org/981218>.
- Uzum, Baburhan, Bedrettin Yazan, Samar Zahrawi, Siham Bouamer, et Ervin Malakaj. 2021. « A Comparative Analysis of Cultural Representations in Collegiate World Language Textbooks (Arabic, French, and German) ». *Linguistics and Education* 61 (février): 100901. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100901>.
- Vaast, Emmanuelle. 2004. « O Brother, Where Are Thou ? : From Communities to Networks of Practice Through Intranet Use ». *Management Communication Quarterly* 18 (1): 5-44. <https://doi.org/10.1177/0893318904265125>.
- Valantin, Christian. 2010. *Une histoire de la Francophonie (1970-2010): de l'Agence de coopération culturelle et technique à l'Organisation internationale de la francophonie*. Paris: Belin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb422331717>.
- Vălcu, Angelica. 2011. « L'usage des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage de la traduction à l'université ». *Comunicare Interculturală și Literatură* 14 (2): 351-56.
- Van der Walt, Johannes L. 2020. « Interpretivism-constructivism as a research method in the humanities and social sciences—more to it than meets the eye ». *International Journal of Philosophy and Theology* 8 (1): 59-68.
- Vankov, Ljubomir. 1967. « Les éléments français en bulgare ». *Revue des Études Slaves* 46 (1): 109-25. <https://doi.org/10.3406/slave.1967.1937>.
- Vasile, Dinu. 2016. « La situation du français en Roumanie ». In *Quelles perspectives pour la langue française ? : Histoire, enjeux et vitalité du français en France et dans la francophonie*, édité par Françoise Argod-Dutard, 229-34. Interférences. Rennes: Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/31809>.
- Vasileva-Yordanova, Albena. 2019. « Франкофонски център / Центрове / Университетът / Начало - Софийски университет "Св. Климент Охридски" ». 9 avril 2019. https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/centrove/frankofonski_cent_r.

- Vasseur, Marie Thérèse, et Bernadette Grandcolas. 1997. « Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: le français dans l'enseignement secondaire britannique ». dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. citée, 218-24.
- Vassileva, Albena. 2003. « Mise En Place d'une Formation En Études Occitanes à l'Université de Sofia Saint Kliment Ohridski ». *Mise En Place d'une Formation En Études Occitanes à l'Université de Sofia Saint Kliment Ohridski*, 1000-1009. <https://doi.org/10.1400/111334>.
- . 2007. « Repenser la francophonie en contexte éducatif ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 2019. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- Vasumathi, Dervin Fred, Badrinathan. 2011. *L'enseignant Non-Natif: Identités et Légitimité Dans l'enseignement-Apprentissage Des Langues Étrangères*. EME Editions.
- Velichkova, Juliette. 1991. « L'intelligibilité de la réalité dans la tradition éducative Bulgare au XIXe siècle et la philosophie des lumières en France ». *Etudes Balkaniques*, n° 1: 121-23.
- Velichkova-Borin, Julieta. 2001. « Za Obrazovaniето Bez Salzi Ili Mitat Za "Dobria Metod" »; *Критика и Хуманизъм*, n° 12: 111-33.
- . 2003. « Transferts culturels et identification ». *Études balkaniques*, n° 3: 48-57.
- . 2004. « Transferts culturels et identification ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques, 1:48-58. Sofia: Artois Presses Université.
- . 2015. « Les Écoles Françaises En Bulgarie (1864-1948) ». *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, n° 54: 171.
- . 2021. « Le maître lasallien en Bulgarie : entre le vœu et la réalité sociopolitique et culturelle bulgare ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 66-67 (décembre). <https://doi.org/10.4000/dhfiles.8466>.
- Venturini, Tommaso, Mathieu Jacomy, Audrey Baneyx, et Paul Girard. 2016. « Hors champs. La multipositionnalité par l'analyse des réseaux ». *Réseaux* 199 (5): 11-42. <https://doi.org/10.3917/res.199.0011>.
- Vermeren, Pierre. 2020. « Dans la mondialisation, la France a coupé ses amarres ». *Le Débat* 210 (3): 96-109. <https://doi.org/10.3917/deba.210.0096>.
- Vernet, Samuel. 2016. *Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton*. Université de Moncton (Canada).
- . 2017. « Discours, idéologies linguistiques et enseignement du français à l'Université de Moncton, en Acadie du Nouveau-Brunswick ». *Études canadiennes/Canadian Studies. Revue interdisciplinaire des études canadiennes en France*, n° 83: 177-94.
- . 2020. « Sur quelques principes d'argumentation néolibérale dans l'enseignement du français en Acadie ». *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, n° 11: 64-84. <https://doi.org/10.17118/11143/17841>.
- Verstraete-Hansen, Lisebth. 2013. « Paris ou la francophonie ? L'"orientation mondiale" dans les programmes de français au Danemark ». *Revue de Gerflint : Synergies Pays Scandinaves, Didactique du français dans les pays scandinaves*, n° 8: 55.
- Vesselinov, Dimitar. 2003. *L'enseignement du français en Bulgarie à l'époque de la Renaissance nationale/История на обучението по френски език в България през Възраждането*. 1 vol. Sofia: Университетско издателство Св. Климент Охридски.

- . 2005. *La leçon du français à l'époque de la Renaissance Bulgare : Reconstruction linguistique et didactique*. Dimitar Vesselinov. Sofia: ЛИК.
- . 2008. *Българските ученици на Фердинанд дьо Сосюр / Les étudiants bulgares de Ferdinand de Saussure*. Sofia: Ciela.
- Violette, Isabelle. 2006. « Pour une problématique de la francophonie et de l'espace francophone : réflexions sur une réalité construite à travers ses contradictions ». *Francophonies d'Amérique*, n° 21: 13-30. <https://doi.org/10.7202/1005362ar>.
- Vrinat-Nikolov, Marie. 2006. *Miroir de l'altérité, la traduction: deux exemples emblématiques de la constitution et de l'affirmation d'une langue-culture par la traduction en Europe : la Bulgarie et la France du IXe siècle au début du XXe siècle*. Grenoble: ELLUG. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40938848s>.
- . 2018. « Pour une histoire transnationale et transdisciplinaire de la littérature bulgare : « Cheminement dans l'espace littéraire bulgare (IXe-XXIe siècles) ; socialité, circulations, institutions, imaginaires » ». <https://hal.science/hal-02495329>.
- Vuillemin, Alain. 2004a. « Littérature française, facteur de dissidence ». *Hermès, La Revue* 40 (3): 261-62. <https://doi.org/10.4267/2042/9554>.
- . 2004b. « Les manuscrits de Lubomir Guentchev ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques, 1:172-78. Sofia: Artois Presses Université.
- . 2006. « Actualités littéraires de l'Europe centrale et orientale ». *Nouvelles Études Francophones* 21 (2): 241-45.
- . 2008. « Le refus du réalisme socialiste : Lubomir Guentchev, poète bulgare d'expression française (1907-1981) ». In *Identité et Révolte dans l'art, la littérature, le droit et l'histoire en Bulgarie, en Roumanie et en Europe Centrale et Orientale entre 1947 et 1989*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, Institut d'Études Balkaniques, Académie Bulgare des Sciences, Editura LIMES, Éditions Rafael de Surtis, 241-49. Francophonies. Paris: Institut d'Études Balkanique.
- . 2009. « La parution des "Ecrits Inédits" de Lubomir Guentchev (1907–1981) en France ». *Wiener Slavistisches Jahrbuch* 55: 145-50.
- . 2010. « Europe centrale et orientale ». *Nouvelles Études Francophones* 25 (1): 237-46.
- . 2013. « Les littératures d'expression française dans les pays du sud-est de l'Europe (XVIIIe-XXIe siècles) ». *Acta fabula*, juin. <https://www.fabula.org:443/colloques/document1978.php>.
- . 2018a. *Cathares, bogomiles, pauliciens à travers les arts, l'histoire et la littérature*. 1 vol. Cordes-sur-Ciel: Rafael de Surtis.
- . 2018b. *Reflets des dictatures à travers la littérature européenne*. Cordes-sur-Ciel: Rafaël de Surtis. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45660466g>.
- . 2019. « La création du monde, du paulicianisme arménien au bogomilisme bulgare et au catharisme occidental. » In *Colloquia Comparativa Litterarum*, 5:27-42. Софийски университет « Св. Климент Охридски ».
- . 2021. « Les errances d'un chevalier solitaire dans L'épopée du Livre sacré d'Anton Dontchev ». *Colloquia Comparativa Litterarum* 7 (1). <https://ejournal.uni-sofia.bg/index.php/Colloquia/article/view/134>.
- . 2022. « La France à travers l'œuvre en français de Lubomir Guentchev (1907-1981), un auteur bulgare interdit d'expression / Франция в творчеството на забранения

- франкофонски автор Любомир Генчев (1907-1981) ». In . София: БАН и Френски Институт.
- . 2023. « La colère dans les Sonnets Interdits de Lubomir Guentchev ». In *Genres et formes poétiques de la colère de l'Antiquité au XXI siècle*, par Hélène Vial, 367-84. Lectures de la Renaissance latine, n° 17. Paris: Classiques Garnier. <https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-14237-9.p.0367>.
- Vuillemin, Alain, et Pierre Brunel. 2015. *Les écrivains contre les dictatures en Europe centrale, orientale et occidentale*. Cordes-sur-Ciel (Tarn): Rafaël de Surtis. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb444312542>.
- Vuillemin, Alain, Roumiana Stantchéva, Alexandre Kostov, et Oguniana Hrissimova. s. d. *Interférences historiques, culturelles et littéraires entre la France et les pays d'Europe centrale et orientale (XIXe et XXe siècles) - Actes du colloque international*. Sofia.
- Vuillemin, Alain, Roumiana L. Stantchéva, Martha Savova, et Christinka. Gouchéva. 2006. *Lubomir Guentchev, le poète interdit*. Cordes-sur-Ciel (Tarn): Ed. Rafael de Surtis ; <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40122075f>.
- Wagner, Wolfgang, Gerard Duveen, Robert Farr, Sandra Jovchelovitch, Fabio Lorenzi-Cioldi, Ivana Marková, et Diana Rose. 1999. « Theory and Method of Social Representations ». *Asian Journal of Social Psychology* 2 (1): 95-125. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00028>.
- Walker, Gordon, Bruce Kogut, et Weijian Shan. 1997. « Social Capital, Structural Holes and the Formation of an Industry Network ». *Organization Science* 8 (2): 109-25. <https://doi.org/10.1287/orsc.8.2.109>.
- Wallerstein, Immanuel, et Patrick Hutchinson. 2008. *L'universalisme européen: de la colonisation au droit d'ingérence*. Paris: Demopolis. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41205192x>.
- Wallonie-Bruxelles International. 2019. « Wallonie - Bruxelles International - Bulgarie ». Sofia: Wallonie-Bruxelles International.
- . 2020. « A propos de Wallonie-Bruxelles International ». *Wallonie-Bruxelles International* (blog). 2020. <https://www.wbi.be/fr/page/propos-wallonie-bruxelles-international>.
- Wallonie-Bruxelles International, A7. 2021. « Bulgarie ». *Wallonie-Bruxelles International* (blog). 19 novembre 2021. <https://www.wbi.be/fr/countries/country/bulgarie>.
- Walter, Henriette. 2001. « Le français en mouvement ». In *Modernité diversité solidarité : actes du Xe congrès mondial des professeurs de français Paris 17-21 juillet 2000 - Tome 2*, Fédération internationale des professeurs de français, 45:263-70. Dialogues et cultures 45. Paris: FIPF.
- Walter, Henriette, et FIPF Fédération Internationale des professeurs de français. 2005. « Ondoyant et divers le français d'ici et d'ailleurs ». *Dialogues et cultures*, n° n° 50: 96-100.
- Waltermann, Eva. 2016. « Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois ». Genève: Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86043>.
- . 2019. « Les représentations des langues étrangères dans leur enseignement: quelles sont-elles? Qu'en faire? » In *Des mots et des langues qui nous parlent...*, Virginie Conti, Laure Anne Johnsen et Jean-François de Pietro, 77. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel.

- Warren, Carol A. B. 2002. « Qualitative Interviewing ». In *Handbook of Interview Research: Context and Method*, par Jaber F. Gubrium et James A. Holstein, 83-103. London: Sage.
- Wasko, Molly McLure, et Samer Faraj. 2005. « Why Should I Share? Examining Social Capital and Knowledge Contribution in Electronic Networks of Practice ». *MIS Quarterly* 29 (1): 35-57. <https://doi.org/10.2307/25148667>.
- Wasko, Molly McLure, Samer Faraj, et Robin Teigland. 2004. « Collective Action and Knowledge Contribution in Electronic Networks of Practice ». *Journal of the Association for Information Systems* 5 (11). <https://doi.org/10.17705/1jais.00058>.
- Weber, Max. 1904. *Essais sur la théorie de la science*. Traduit par Julien Freund. Vol. 1-2-3-4. 4 vol. Recherches en sciences humaines 19. Paris: Librairie Plon. http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_sciences/essais_theorie_sciences.html.
- Weber, Max, et Julien Freund. 1965. *Essais sur la théorie de la science*. Recherches en sciences humaines 19. Paris: Plon. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb33221138r>.
- Wenger, Etienne. 1999. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- . 2010a. « Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept ». In *Social Learning Systems and Communities of Practice*, édité par Chris Blackmore, 179-98. London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11.
- . 2010b. « Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation ». In *Social Learning Systems and Communities of Practice*, édité par Chris Blackmore, 125-43. London: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_8.
- . 2011. « Communities of Practice: A Brief Introduction », octobre. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/11736>.
- Wenger, Etienne, Richard Arnold McDermott, et William Snyder. 2002. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.
- Wenger, Etienne, Etienne Wenger-Trayner, V. Farnsworth, et Y. Solomon. 2013. « The Practice of Theory: Confessions of a Social Learning Theorist ». *Reframing Educational Research: Resisting the « what Works » Agenda*, mai, 105-18.
- Wenger-Trayner, Etienne, Mark Fenton-O’Creevy, Steven Hutchinson, Chris Kubiak, et Beverly Wenger-Trayner. 2014. *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>.
- Wenger-Trayner, Etienne, et Beverly Wenger-Trayner. 2014. « Learning in a landscape of practice : A framework ». In *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*, par Etienne Wenger-Trayner, Mark Fenton-O’Creevy, Steven Hutchinson, Chris Kubiak, et Beverly Wenger-Trayner. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>.
- Whelan, Frederick G. 1983. « Prologue: Democratic Theory and the Boundary Problem ». *Nomos* 25: 13-47.
- Wiggins, David. 2001. *Sameness and Substance Renewed*. 2^e éd. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612756>.
- Wikipédia. 2022. « Volontariat international de la francophonie ». In *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Volontariat_international_de_la_francophonie

&oldid=193511389.

- Wimmer, Andreas. 2008. « The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory ». *American Journal of Sociology* 113 (4): 970-1022. <https://doi.org/10.1086/522803>.
- Windmüller, Florence. 2007. « Les manifestations de l'éclectisme dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Allemagne: liberté d'action ou contrainte pédagogique? » *Synergies Chine*, n° 2: 117-23.
- Wittorski, Richard. 2008. « La notion d'identité collective ». In *La question identitaire dans le travail et la formation: contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, édité par Mokhtar Kaddouri, Corinne Lespessailles, et Madeleine Maillébouis, 195-213. (Logiques sociales. Cahiers du GRIOT). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798754>.
- Wolff, Alexandre. 2014. « Qu'est-ce qu'un francophone? » In *Mesure la francophonie et identifier les francophones: Inventaire critique des sources et des méthodes: Document élaboré dans le cadre du 2e Séminaire international sur les méthodologies d'observation de langue française, octobre 2014*, par Bruno Maurer, Editions des archives contemporaines. Paris: Editions des archives contemporaines. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/06/Mesurer-la-francophonie.pdf>.
- Wolton, Dominique. 2006. *Demain la francophonie*. Paris: Flammarion.
- . 2008. « La diversité culturelle, nouvelle frontière de la mondialisation? » *Revue internationale et stratégique* 71 (3): 57-64.
- . 2019. « Aux carrefours de l'Histoire ». In *Francophonie et mondialisation*, édité par Anne-Marie Laulan et Didier Oillo, 10-11. Les essentiels d'Hermès. Paris: CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editions-cnrs/13590>.
- Wolton, Dominique, Catherine Mandigon, et Aurélien Yannic. 2008. *L'identité francophone dans la mondialisation*. Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie (CRSF). Paris: OIF: Organisation internationale de la Francophonie. <https://www.yumpu.com/fr/document/read/31609501/lidentitac-francophone-dans-la-mondialisation-organisation->.
- Woolard, Kathryn A. 2020. « Language Ideology ». In *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1-21. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>.
- Woolard, Kathryn A., et Bambi B. Schieffelin. 1994. « Language Ideology ». *Annual Review of Anthropology* 23 (1): 55-82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>.
- Wright, Sue. 2000. *Community and Communication: The Role of Language in Nation State Building and European Integration*. Multilingual Matters.
- Wuillaume, Frédérique. 2011. « Enseignement bilingue en Bulgarie - Bilan, septembre 2007 - juillet 2011 ». Bilan 2007 - 2011. Sofia: Institut français de Bulgarie.
- Yanow, Peregrine Schwartz-Shea, Dvora. 2011. *Interpretive Research Design: Concepts and Processes*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854907>.
- Yin, Robert K. 2017. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Yongui, Jean Paul. 2020. « Cinquantenaire de la francophonie: le jubilé avant la traversée des siècles ». *Revue internationale des francophonies*, n° 7 (mai).

<https://doi.org/10.35562/rif.1107>.

- Yordenka, Bibina. 2004. « L'Européanisation de la culture turque ou la voie vers la modernité ». In *L'Europe, la France, les Balkans: Littératures balkaniques et littératures comparées*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, L'Institut d'études Balkaniques. Vol. 1. Sofia: Artois Presses Université.
- Yossifova, Alexandra. 2006. « La jeunesse francophone bulgare et sa place au sein de la jeunesse francophone internationale ». In *Les Balkans en mutation: De nouveaux espaces de coopération politique internationale pour la Francophonie en Europe*, par Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 122-25. Sofia: Fondation Club Politique des Balkans.
- Yotova, Rennie. 2004. « L'enseignement des littératures francophones ou des littératures d'expressions française en Bulgarie ». In *Le français le défi de la diversité: actes du XI congrès mondial des professeurs de français - Atlanta (USA) 19-23 juillet 2004*, Fédération internationale des professeurs de français, 50:196-99. Dialogues et cultures. Atlanta: FIPF.
- . 2020. « Le bilinguisme dans les littératures d'expression française en Europe centrale et orientale: l'expérience de l'exil ». In *Colloquia Comparativa Litterarum*, 6:166-74. Софийски университет» Св. Климент Охридски «.
- Zaïmova, Raïa. 1999a. « Les études dix-huitiémistes de la Société bulgare ». *Etudes Balkaniques*, n° 1-2: 247-50.
- . 1999b. « Relations culturelles franco-bulgares: institutions françaises en Bulgarie ». *Bulgarian Historical Review / Revue Bulgare d'Histoire*, n° 3-4: 132-38.
- . 1999c. « Un Voyage Littéraire en Turquie au début du XIXe Siècle ». *Études balkaniques*, n° 3+ 4: 118-25.
- . 2005. « La modernité balkanique de l'historien Lamartine ». *Etudes Balkaniques*, n° 1: 101-9.
- . 2006. « Le français en Bulgarie dans le contexte de la politique culturelle de la France aux XIXe et XXe siècle ». In *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°38-39:149-58. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Galatasaray, Istanbul. https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=7144.
- . 2007a. « La presse francophone bulgare: universalisme et identité nationale. » In *Traditionnel, Identité, Modernité dans les cultures du sud-est européen: la littérature, les arts et la vie intellectuelle au XXe siècle*, par Roumiana Stantchéva et Alain Vuillemin, Institut d'Études balkaniques, 94-99. Sofia: Artois Presses Université.
- . 2007b. « Presse bulgare d'expression française: histoire et réalités politiques ». In *Francophonie et intégration européenne*, par Anna Krasteva, Antony Todorov, Katia Hristova-Valtcheva, et Gueorgui Jetchev, 209. Sofia: Nouvelle université bulgare.
- . 2009a. « Les activités francophones de Krastju Kratchounov en Bulgarie (début du XXe siècle) ». In , 166-80. Influences et échanges / Espaces littéraires. Chişinău: Institut de Recherches philologiques et interculturelles. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Les_activites_francophones_de_Krastju_Kratchounov_en_Bulgarie_debut_du_X.pdf.
- . 2009b. « Rattraper l'Europe dans la recherche de soi-même? » In *Aux sources de l'histoire balkanique et l'impact francophone*, Les Éditions ISIS, 191. Analecta Isisiana, CXVIII. Istanbul: ISIS Istanbul.

- . 2009c. « Les activités littéraires du Bulgare Petar Béron (Pierre) Béron (1799-1871) ». In *Colloque international*, 64-69. Bucarest.
- . 2013a. *Aux sources de l'Histoire Balkanique et l'impact Francophone*. Analecta Isisiana. Istanbul: ISIS Istanbul.
- . 2013b. « Catholiques en Bulgarie - Tradition et État présent ». In *Aux sources de l'Histoire Balkanique et l'impact francophone*, Les Éditions ISIS, 131-35. Analecta Isisiana, CXVIII. Istanbul: ISIS Istanbul.
- . 2019. « Les agents diplomatiques de France et les études sud-est européennes ». *Études Balkaniques*, n° 2: 199-211.
- Zaïmova, Raïa, et Vassilka Tapkova-Zaïmova. 2001. « Les activités littéraires et culturelles de Georges Hateau en Bulgarie ». *Institut d'Études Balkaniques, History*, n° 2-3: 299-313.
- Zarate, Geneviève. 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. <http://archive.org/details/representationsd0000zara>.
- . 1997. *Les représentations en didactique des langues et cultures*. ENS Editions.
- . 2001. « Langues, relation à l'étranger et mutations identitaires ». In *Modernité diversité solidarité : actes du Xe congrès mondial des professeurs de français Paris 17-21 juillet 2000 - Tome 1*, Fédération internationale des professeurs de français, 45:375-81. Dialogues et cultures. Paris: FIPF.
- . 2008. « Introduction : Appartenances et lien social ». In *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, par Geneviève Zarate, Danielle Lévy, et Claire J. Kramersch, Éditions des Archives contemporaines, 173--188. Institut national des langues et civilisations orientales, JE 2025, PLIDAM: Archives contemporaines.
- Zarate, Geneviève, Danielle Lévy, et Claire J. Kramersch. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Édition des Archives contemporaines. Paris: Archives contemporaines.
- Zaïmova, Raïa. 2020a. « Études dix-huitiémistes bulgares ». *Revue de Synthèse* 140 (3-4): 457-62.
- . 2020b. « La réception de Condorcet en Bulgarie ». *Revue de Synthèse* 140 (3-4): 379-96. <https://doi.org/10.1163/19552343-14000015>.
- Zembylas, Michalinos, et Zvi Bekerman. 2008. « Education and the Dangerous Memories of Historical Trauma: Narratives of Pain, Narratives of Hope ». *Curriculum Inquiry* 38 (2): 125-54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00403.x>.
- Zerner, Monique. 2006. « Mise au point sur Les cathares devant l'histoire et retour sur L'histoire du catharisme en discussion : le débat sur la charte de Niquinta n'est pas clos ». *Journal des Savants* 2 (1): 253-73. <https://doi.org/10.3406/jds.2006.1702>.
- Zufferey, Sandrine, et Jacques Moeschler. 2021. « Chapitre 5. Une brève histoire de la linguistique contemporaine : de Saussure à Chomsky ». In *Initiation à la linguistique française*, 3e éd.:85-98. Cursus. Paris: Armand Colin. <https://www.cairn.info/initiation-a-la-linguistique-francaise--9782200626594-p-85.htm>.
- Żuk, Piotr. 2018. « Nation, National Remembrance, and Education — Polish Schools as Factories of Nationalism and Prejudice ». *Nationalities Papers* 46 (6): 1046-62. <https://doi.org/10.1080/00905992.2017.1381079>.
- Антикварница. 2023. « Антикварница ». 2023. <https://antikvarnitsa.bg/>.
- Атанасов / Atanassov, Стоян / Stoyan. 2016. *De la littérature à la Vie : Moyen-Âge, Temps modernes*. Traduit par Stoyan Atanassov. 1ère. Moyen Âge, Temps modernes. Sofia:

Colibri Publishers. <https://www.colibri.bg/eng/books/1383/stoyan-atanassov-de-la-litterature-a-la-vie>.

Атанасов / Atanassov, Стоян / Stoyan, et Ален / Alain Вюймен / Vuillemin. 2004. « Libul : Inventaire bibliographique de la littérature bulgare d'expression française, 1842-1995 - Библиографски указател на френскоезичната литература от български автори, 1842-1995 ». Sofia: Université de Sofia et Université d'Artois.

БЛИЦ. 2020. « Пандемията върна БГ емигранти с професии в селата ». *Blitz.bg*, 26 novembre 2020, sect. Общество. https://blitz.bg/obshtestvo/pandemiyata-vrna-bg-emigranti-s-profesii-v-selata_news783690.html.

БНГ, Radio Nationale Bulgare. 2023. « La Bulgarie marque le 30e anniversaire de son adhésion à l'OIF... ». 17 mars 2023. <https://new.bnr.bg/fr/post/101794577/la-bulgarie-celebre-le-30e-anniversaire-de-son-adhesion-a-loif>.

БНТ, réal. 2023. « 30 години от пълноправното членство на България в Международната организация на франкофонията - Българска национална телевизия ». *100% будни*. Sofia: bnt.bg. <https://bnt.bg/news/30-godini-ot-palnopravnoto-chlenstvo-na-balgariya-v-mezhdunarodnata-organizaciya-na-frankofoniya-v-341339-316435news.html>.

Величкова-борин, Жулиета. 2022. « La coopération culturelle franco-bulgare et la création d'un Institut français à Sofia (1922) / Френскобългарското културно сътрудничество и създаването на Френски институт в София (1922 г.) ». In . София: БАН и Френски Институт.

Веселинов, Димитър, et Николай Кънчев. 1990. « Чуждоезиково обучение – Научно списание ». *Чуждоезиково обучение – Научно списание*. <https://foreignlanguages.azbuki.bg>.

Виденов, Михаил Георгиев. 2005. *Диглосията С оглед на българската езикова ситуация*. София: Акад. изд. проф. М. Дринов,.

Вучков, Веселин. 2022. *Тридесет Години България в Съвета На Европа - Върховенство На Правото, Демокрация, Права На Човека : Сборник Доклади От Юбилейна Научна Конференция, 30 Април 2022 г., НБУ*. София: Нов български университет. <https://publishing-house.nbu.bg/bg/elektronni-izdaniq/knigi/trideset-godini-ot-priemaneto-na-konvenciqta-za-pravata-na-deteto-predizvikatelstva-i-perspektivi>.

Генчев, Николай. 1979. *Франция в Българското духовно възраждане*. УИ « Св. Климент Охридски ». История и археология. София: УИ « Св. Климент Охридски ». <https://knizhen-pazar.net/products/books/3018193-frantsiya-v-balgarskoto-duhovno-vazrazhdane>.

Гетоба, Елена. 2005. « Журналистически езици на Възраждането - Елена Гетова ». Велико Тарново: Велико Тарново. <https://knizhen-pazar.net/products/books/1294222-zhurnalistichecki-ezitsi-na-vazrazhdaneto>.

Григорова, Ирина. 2017. « Дипломатическата роля на България и Франция по пътя към заключителния документ от хелзинки (1975) », *История / History*, 25 (2): 18.

Диаконюк, Нику. 2022. « Un regard singulier sur les Pays roumains et la Bulgarie en 1846 : Stanislas Bellanger et sa mission dans les provinces européennes de l'Empire ottoman / За един индивидуален поглед на румънските княжества и на България (1846): Станислас Беланже и мисията му в европейските провинции на Османската империя ». In . София: БАН и Френски Институт.

Дюгменджиева, П, et Ст Иванов. 1973. *Чуждестранни писатели на български език 1945-1971 - Колектив*. Народна библиотека « Кирил и Методий ». Библиографии. Sofia:

Народна библиотека « Кирил и Методий ». <https://knizhen-pazar.net/products/books/659616-chuzhdestranni-pisатели-na-balgarski-ezik-1945-1971>.

Жечев, Георги. 2008. « Recueil et analyse des données sur le français dans les systèmes éducatifs (pays de la Francophonie d'appel en Europe) ». In *Séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*. Paris: OIF : Organisation internationale de la Francophonie ; Agence Universitaire de la Francophonie. https://www.academia.edu/13829120/Recueil_et_analyse_des_donn%C3%A9es_sur_le_fran%C3%A7ais_dans_les_syst%C3%A8mes_%C3%A9ducatifs_pays_de_la_Francophonie_dappel_en_Europe_.

Илиев, С., et Д. Хранов. 1868. *Русчукъ : Печтниката на Дунавска област. Методическа брошура за френския език Вена : По книгите на Л. Сомерова*. Ruschiuk. София.

« Катедра „Романистика“ ». 1923. *Катедра „Романистика“* (blog). 1923.

Клетт. 2023. « Издателство КЛЕТ България - Klett.bg ». 2023. <https://en.klett.bg/>.

Леков, Д. 1992. *Българският народ, патриотичен и благоразумен. Преговори за Възраждането. Книга I 1806-1865*. София: УИ « Св. Климент Охридски ».

Марков, Н. 1874. *Лексикографска граматика за изучаване на френския език и стил*. Пловдив: Данов.

Министерство на външните работи, Ministère des Affaires étrangères de la Bulgarie, OIF Organisation Internationale de la Francophonie, et CREFECO Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale. 2016. *Règlement des Olympiades de la langue française à Lovetch - édition 2016*.

Министерство на образованието и науката. 2015a. *Annexe n°5 : Curriculum en langue française pour atteindre le niveau B1.1 (Formation d'enseignement général)*.

———. 2015b. *Annexe n°6 : Curriculum en langue française pour atteindre le niveau A2 (Formation d'enseignement général)*.

———. 2015c. *Annexe n°6 : Curriculum en langue française pour atteindre le niveau B2.1 (Formation d'enseignement général)*.

———. 2015d. *Annexe n°29 : Curriculum en langue française pour atteindre le niveau A1 (Formation d'enseignement général)*.

Министерство на образованието и науката, Република България. 2003. *Liste des auxiliaires pédagogiques approuvés au cours de la période 2003-2015 selon l'actuel règlement n°5 de 2003 sur l'évaluation et l'approbation des manuels scolaires et des auxiliaires pédagogiques*. <https://www.mon.bg/bg/1688>.

———. 2016. *Liste des manuels scolaires et documents d'étude à utiliser dans le système d'enseignement scolaire pour l'année académique 2016/2017*. Vol. RD09-143. <https://www.mon.bg/bg/1688>.

———. 2017. *Liste des manuels scolaires et documents d'étude à utiliser dans le système d'enseignement scolaire pour l'année académique 2017/2018*. Vol. RD09-982. <https://www.mon.bg/bg/1688>.

———. 2018. *Liste des manuels et trouses d'études utilisables dans le système éducatif scolaire pour l'année académique 2018/2019*. <https://www.mon.bg/bg/1688>.

———. 2019. *Liste des ensembles de curriculum de langue étrangères permettant d'atteindre les niveaux du cadre européen commun des langues utilisables dans le système d'éducation scolaire pour l'année académique 2019/2020*. <https://www.mon.bg/bg/1688>.

- . 2020. *Liste des livres cognitifs, manuels scolaires et kits pédagogiques utilisables dans le système d'enseignement préscolaire et scolaire durant l'année scolaire 2020/2021 - une liste des programmes en langue étrangère sur les programmes du CECR*. <https://www.mon.bg/bg/1688>.
- . 2021. *Liste sur les livrets, manuels scolaires et trousseaux d'étude pouvant être utilisées dans le système d'enseignement pré-scolaire et scolaire pour l'année académique 2021-2022 - Liste des kits curriculaires dans la matière langues étrangères dans les programmes d'études pour atteindre les niveaux du Cadre européen commun linguistique*. <https://www.mon.bg/bg/1688>.
- Мицкова, Мария. 2014. « Българската Езикова Политика През Възраждането и Османската Държава (the Bulgarian Language Policy during the National Revival Period and the Ottoman State) ». *Езикови Политики в Европейски и Национален Контекст*. Пловдив: УИ „Паусий Хилендарски”, 2014, 188 – 202., janvier.
- . 2019. « Изучаването на чужди езици през Възраждането ». *"Чуждоезиково обучение* 46 (4). <https://foreignlanguages.azbuki.bg/languages/foreignarticle2016-4/izuchavaneto-na-chuzhdi-eziczi-prez-vazrazhdaneto/>.
- Национална Библиотека « Св. св. Кирил и Методий ». 2021. « Национална Библиотека „Св. Св. Кирил И Методий“ ». Национална библиотека « Св. св. Кирил и Методий ». 2021. <https://www.nationallibrary.bg/www/>.
- НБУ, Ноб Българи Униерситет. 2023. « List of National and International Organizations for Teacher of Foreign Language in Bulgaria (English, German, French, Spanish, Italian) ». *New Bulgarian University* (blog). 2023. <https://flc.nbu.bg/en>.
- Николова, Надка Николова. 2004. *Билингвизмът в Българските земи през XV-XIX век*. Текст. Шумен: Унив. изд-во « Епископ Константин Преславски ». <http://unicat.nalis.bg/Record/NBIV.0000058905>.
- Олимпиометър. 2023. « Френски език | ОЛИМПИОМЕТЪР ». 2023. <https://olimp.noit.eu/french.php>.
- Попов, С. 1870. *Упражнения за граматическите правила на французите*. Danube oblast: Русчук : Книгопекарната на Дунавска област.
- Просвета. 2023. « Издателска група „Просвета” | Просвета ». 2023. <https://www.prosveta.bg/za-nas/izdatelstvo-prosveta>.
- Райчева, Елияна. 2022. « Le thème bulgare dans les relations de voyage du consul français Cousinery (au début du XIXe siècle) / Българската тема в пътеписите на френския консул Кузинери (началото на XIX в.) ». In . София: БАН и Френски Институт.
- Редчкторски, Екип. 2023. « Част от общността: 30-годишнина на Франкофонията ». *bTV Новините*, 17 mars 2023. [//btvnovinite.bg/bulgaria/chast-ot-obshtnostta-30-godishnina-na-frankofonijata.html](https://btvnovinite.bg/bulgaria/chast-ot-obshtnostta-30-godishnina-na-frankofonijata.html).
- Софийски университет свети Климент Охридски. 2007. « Bibliothèques annexes / Bibliothèque universitaire / Unités indépendantes / L'Université / Accueil - Université de Sofia “St. Kliment Ohridski” ». 10 août 2007. https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/samostoyatelni_zvena/universitetska_biblioteka/filia_lni_biblioteki.
- Телевизия, Нова. 2023. « 30 години членството на България в Международната организация на Франкофонията ». *nova.bg*, 17 mars 2023.
- Топалова, Таня. 2013. « За италианската музикална терминология в българския език ». *Проглас* 22 (1): 190-200.

- . 2016. «Основни тематични групи италиански заемки в българския език». *Годишник на департамент „Романистика и германистика“*, НБУ, Том 2.
- Трифонов, Николай. 2023. «Със 79 събития ще бъде отбелязана 30-ата годишнина от членството на България в Международната организация на Франкофонията». *Българска Телеграфна Агенция*, 17 mars 2023. <https://www.bta.bg/bg/news/bulgaria/425431-sas-79-sabitiya-shte-bade-otbelyazana-30-ata-godishnina-ot-chlenstvoto-na-balgar>.
- Университетска библиотека «Св. Климент Охридски». 2023. «Университетска библиотека “Св. Климент Охридски”». 2023. <http://libsu.uni-sofia.bg:81/UB/>.
- Фондация Миню Балкански. 2023. «Лятна академия – Френски | Foundation Minu Balkanski». 2023. <https://www.balkanski-foundation.org/french-academy/>.
- Фондация Миню Балкански. 1993. «Foundation Minu Balkanski | Supporting Education, Science and Culture». 1993. <https://www.balkanski-foundation.org/>.
- Чавдарова, Райна. 2022. «La mission pédagogique d’Ernest Foscolo / Педагогическата мисия на Ернест Фосколо». In . София: БАН и Френски Институт.

Annexes

1) Annexe n°1 : Une Histoire de la langue française en Bulgarie

Aussi, nous revenons, de manière chronologique à l'instar d'Atanassov et de Batisse (Atanassov 1992; 1994; 2008; Batisse 1992), d'abord sur la première implantation de la langue française et les usages qu'il en a été fait au XVIII^e siècle jusqu'à la Renaissance bulgare en 1878 (1). Puis, nous abordons la période de 1878 à 1944, où la Bulgarie "renaît" et est sujette à de nombreuses influences étrangères (2). Par la suite, en septembre 1944, la Bulgarie entre pour 45 années dans le régime communiste (3).

La présence historique de la langue française en Bulgarie s'inscrit plus largement dans un contexte d'une Europe aux élites francophones naissantes du XVII^e siècle (Argaud 2009; Caraccioli 1777; Fumaroli 2001; Goubier 2016; Hagège 1987; 2006; Judge 1996; Miguet 1996; Pomeau 1995), et dans une région particulière, l'Europe centrale et orientale³⁷⁷ - région longtemps dominée par l'Empire ottoman où plusieurs de ces pays ont tenté de revenir et rejoindre l'Europe culturelle, participant ainsi aux concerts des Nations (pour en savoir plus sur l'usage du français dans la région Babamova 2008; Beciu 2004; Boye Bah 2020; Chapelan 2008; Flogaitis 2006; Haloçi 2008; Kazakov 2007; Kumbaro 2007; S. Lopez 2008; Morzellec (le) 2012; Perisanu 2006; 2008; Toman 2008; Vasile 2016; Vuillemin 2013; 2010).

1. La Bulgarie "propulsée dans le monde de la francophonie"³⁷⁸

Sans remonter aux échanges linguistiques entre Bulgares et Français à l'époque mérovingienne et des Tsars bulgares du IX^e siècle³⁷⁹, nous pouvons tout de même mentionner deux faits majeurs de l'histoire moyenâgeuse des relations franco-bulgares, 'l'arrivée de tribus bulgares dans le Midi de la France [... qui] selon les dernières théories [auraient] données naissance aux Basques' (Batisse 1992, 1) et "le transfert culturel depuis le royaume de Bulgarie jusqu'en France" du bogomilisme au catharisme français (Niekerk 2017; Vuillemin 2018a; 2019; 2021; Zerner 2006). Ces deux événements sont relativement pertinents actuellement, car pour l'un, il a mené à la création d'une formation en études occitanes à l'Université de Sofia Saint Kliment Ohridski (Vassileva 2003) tandis que l'autre est encore présent dans l'imaginaire de quelques Bulgares³⁸⁰. Mais la réelle présence du français en Bulgarie débute dans les prémisses et à l'apogée d'une Europe aux élites francophones presque multilingues.

1.1. Les balbutiements linguistiques par la chrétienté et des autorités et acteurs français

1648. La Bulgarie est encore sous domination ottomane et est créée la première école catholique enseignant le français par des Frères Franciscains. Puis, au cours des deux siècles suivants, s'en suivra la création de nombreuses autres congrégations religieuses, de Plovdiv à Roussé en passant par Sofia, Varna, Bourgas et Yambol. (Velichkova-Borin 2015, 2; voir aussi Hamard 1890, 129-30; Jetchev 2021, 10; Zaïmova 2006, 2). En fait, l'objectif³⁸¹ était de créer une certaine élite francophone acquise aux idées des Lumières et républicaines³⁸²; une élite parlant un français, langue de l'Universel, correspondant aux idéaux de l'abbé Grégoire (*Ibid.* p.7) - c'est-à-dire un français calqué sur une certaine formulation, un certain langage, celui parlé par les milieux intellectuels révolutionnaires français à Paris (Velichkova-Borin 2015, 8)³⁸³. Aussi, loin d'être marginaux, les collèges français³⁸⁴ dans la Bulgarie ottomane et plus largement dans l'ensemble de l'Empire ont été des phénomènes de grande ampleur (Ivanov 2019; Gümüş 2009; Thobie 2007) «dans la propagation de la langue et de la culture française» (Zaïmova 2006, 3). Ces missions religieuses sont ainsi les premières fondations dans la constitution d'une certaine francophonie en Bulgarie.

En parallèle d'une implantation religieuse, la France ouvre des institutions diplomatiques et envoient des acteurs qui l'a font rayonner³⁸⁵. De fait, au-delà de se faire les promoteurs et transmetteurs de la culture française, les diplomates et envoyés français représentent la modernité à embrasser pour les Bulgares » (Roussev 2017; 2007; voir aussi Bazinet 2022, 12; Райчева 2022)³⁸⁶. Voyageant ainsi en Bulgarie, ces diplomates et plus tard des politiques et littéraires français, notamment Alphonse de Lamartine ou encore Stanislas Bellanger marqueront leurs passages, soit respectivement par la défense des Bulgares devant les parlementaires français (Batisse 1992, 4; Zaïmova 2013b, 129; voir aussi, sur Victor Hugo et Adolphe Blanqui : *Ambassade de France en Bulgarie 2020*; Blanqui 1845; cité dans Batisse 1992, 5; Bokova 2008), soit en apportant des innovations en matière d'enseignement en France (Диаконюк 2022; voir aussi Bakalova et Krasteva 2007; Cioranescu 1984; Velichkova-Borin 2003; Zaïmova 1999b; 1999c). Si Bellanger est moins présent dans l'imaginaire des francophones bulgares, le nom « Lamartine » est encore honoré aujourd'hui³⁸⁷.

Ainsi c'est d'abord sous une impulsion étatique étrangère que la langue française s'arrime à l'Histoire de la Bulgarie. Mais au cours des balbutiements politiques qui pénètrent et agitent l'Europe orientale de la fin du XVIIIe au XIXe siècle, des acteurs, ici régionaux et nationaux vont prendre l'ascendant pour installer la langue française chez et pour eux.

1.2. L'éveil national : une communauté bulgare francophone aux accents d'indépendance et de construction nationales

XVIIIe-XIXe siècles. Le territoire bulgare traverse une période insurrectionnelle inscrite dans le Printemps des Peuples. Les idées des Lumières sont reprises par nombre

d'acteurs politiques pour se détacher de la domination ottomane et s'élancer vers l'Europe et particulièrement la France comme modèle politique et culturelle (A. Todorov 2008; Kapralova 2002, 283). C'est l'éveil national où il s'agit de "constr(uire) une identité nationale" (A. Todorov 2008; Bazinet 2022, 4) et une élite polyglotte, notamment francophone (Atanassov 2008; 1994; voir aussi Nichoritis 2017; Radev 1994) afin de s'inspirer des révolutions françaises (Batisse 1992, 4) et des idéaux d'indépendance et de souveraineté populaire³⁸⁸.

À cette même époque, « s'était fait sentir le besoin de créer des écoles d'un type nouveau » (*Ibid.* p.6), laïque, où les programmes seraient alignés sur ceux occidentaux (Zaïmova 2009c, 153; voir aussi Velichkova 1991; Velichkova-Borin 2004; Величкова-борин 2022). Après une réforme de l'enseignement en 1835 et où progressivement la Bulgarie acquiert une autonomie relative aux niveaux éducatifs, des écoles voient le jour³⁸⁹ avec « l'obligation de l'apprentissage des langues étrangères ». Si d'abord le turc et le grec étaient favorisés, « très vite, le français fit son apparition » (*Ibid.* p.6). En effet, les décideurs bulgares effectuent un choix pragmatique, encourageant l'utilisation du français en raison de son prestige international de l'époque, de sa présence dans le monde et au sein des élites européennes et de son titre de langue diplomatique commune³⁹⁰. En ce sens, les représentations de la langue française comme langue de prestige, de culture sont véhiculées dans les Manuels d'Instruction pratique de la langue française (*Ibid.* p.364)³⁹¹.

Le français n'était pas la seule langue étrangère à être enseignée, notamment dans l'optique de former une élite polyglotte — un Homme de la Renaissance multilingue (Мицкова 2014, 361; 2019; Николова 2004; Виденов 2005) — mais c'est cette langue qui était la première favorisée (Vesselinov 2003; cité dans Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004, 54). Effectivement, ces acteurs ont suivi « la doctrine éducative nationale proposée en 1844 par K. Fotinov³⁹² où le français occupe la place de première langue vivante » (Vesselinov 2003; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004, 53). Et c'est cette directive qui est notamment venue alimenter le « processus de formation d'une communauté francophone » en territoire bulgare (*Ibid.*)³⁹³.

Au-delà du système éducatif, la langue française est utilisée dans plusieurs revues et journaux bulgares et franco-bulgares. Ainsi, plus que des journaux d'information³⁹⁴ relatant « le mouvement des Bulgares de la fin des années 1860 » (*Ibid.* p.203), il s'agit de propager en Europe les « aspirations positives des Bulgares pour les Européens » et « d'attirer l'attention du monde étranger et des autorités européennes sur leurs droits humains et de liberté spirituelle et national » (*Ibid.*)³⁹⁵.

En résumé, durant la période de l'Éveil national, divers acteurs bulgares et français principalement, font de la langue française un outil pour l'eupéanisation de la Bulgarie, de sa

culture, de sa société – c'est-à-dire font de la Bulgarie un pays acquis aux idées des Lumières et plus généralement aux cultures européennes afin de sortir de l'emprise ottomane³⁹⁶. Cette européanisation presque francisation (dans son sens culturel et linguistique) va marquer l'histoire bulgare (Guentchev 1979; Henzelmann 2019; voir aussi Mayer et Henzelmann 2018). La communauté bulgare francophone naissante est ainsi profondément attachée à la France et son modèle culturel (Tanguy et Wihtol de Wenden 1994; résumé par Blum 1996; voir aussi Tanguy et Wihtol de Wenden 1992; cité dans Moussakova 2007, 78), tout en utilisant celle-ci ainsi que sa langue pour transformer le pays. Le français et la France sont un miroir identitaire qui, selon Zaïmova, permet aux Bulgares francophones de mieux se comprendre eux-mêmes (Zaïmova 2009b, 201; Krasteva 2007a, 144).

2. L'enracinement du français : naissance et essor d'une francophonie locale bulgare pour une Bulgarie européenne

Après un développement fondateur de francophones en Bulgarie, une insurrection en 1876 et la guerre russo-turque de 1877, la Bulgarie acquiert son autonomie. Presque indépendant, l'État se développe (2.1), les élites francophones européanisent la littérature et les arts (2.2), et les présences et influences étrangères, particulièrement francophones se multiplient (2.3).

2.1. De la fondation de l'État bulgare et de son régime politique

En 1878, la principauté de Bulgarie acquiert son autonomie³⁹⁷. Forte de son histoire avec la langue française et du poids politique et culturel de l'Europe, elle reste influencée « par les modèles venant de la France (une République démocratique) et de la Belgique (monarchie parlementaire) » (A. Todorov 2008; voir aussi Tchoreloff 2002). Aussi, plus qu'une influence, elle fait le choix de se tourner vers l'Europe occidentale et plus spécifiquement francophone à défaut du voisin russe qui pourtant exerçait son influence (Kapralova 2002, 283). Ce choix conscient des élites bulgares a été entrepris, car, le français était perçu comme l'instrument de la modernisation, de la démocratisation et de l'européanisation de la société et de l'État bulgare. Une langue française et une Europe synonyme « de progrès et des Lumières » (A. Todorov 2008)³⁹⁸. Les lois nouvellement adoptées d'inspiration française sont complétées par l'adoption d'un modèle administratif français (Galabov 2007; sur les fonctionnaires francophones voir Zaïmova 2006, 3)³⁹⁹. En fait, la communauté bulgare francophone n'est pas seulement marquée par la France, mais inscrit cette empreinte sur l'ensemble de la société bulgare non francophone.

2.2. Les élites bulgares francophones: vivier effervescent d'expression française sur le territoire bulgare

En parallèle du politique, la littérature et la culture bulgares en général ont été influencées par la littérature d'expression française d'Europe occidentale (2.2.1.), résultant notamment de l'aventure de la traduction des ouvrages français/francophones (2.2.2.), ainsi que des études des Bulgares en pays européens francophones (2.2.3.).

2.2.1. *La culture française et son impression dans la littérature bulgare d'expression française et la société bulgare*

Les congrégations religieuses et écoles francophones ont formé une élite francophone tournée vers la France et l'Europe. Ces dernières, par leur enseignement, transmettaient la littérature française (Атанасов / Atanassov 2016; Belcheva 2018). De fait, un « grand nombre d'intellectuels bulgares » en ont été influencés « au point de leur fournir des modèles de production littéraire et de conception sur la société » (Atanassov 1994). Plusieurs articles et ouvrages traitent de la présence, des transferts et des influences stylistiques de la littérature française vers la littérature bulgare (voir note de fin⁴⁰⁰). Nous ne revenons pas sur l'ensemble de leur contenu⁴⁰¹, seulement pour affirmer que « l'influence de la culture française dans la formation de la société bulgare moderne s'est exercée sur toutes les sphères de la vie sociale⁴⁰² [...], tout ce qui, au XIXe siècle, change la vie publique culturelle des Bulgares, porte une étiquette française. (Kapralova 2002, 283; voir aussi Boeva 2008; N. Danova 2002; Leger 1885, 173; Генчев 1979). Si la France semble être un référent important, d'autres pays européens sont également moteurs et inspirations des transformations culturelles en Bulgarie, notamment l'Allemagne, et des pays francophones européens, tels que la Belgique. Cette dernière a, en effet, « contribué à la formation des représentants de l'art et de la musique bulgares. Ici on peut mentionner le rôle joué par le Conservatoire de Bruxelles où furent formés les premiers musicologues, dont Vassil Stoïne et Nikola Abajiev. » (Kostov 2008).

Ces transferts ont été rendus possibles par des auteurs, des intellectuels bulgares francophones, des « passeurs culturels » qui aspiraient à construire une littérature bulgare davantage européenne « à la recherche de l'esprit universel européen » (Moussakova 2007, 85). Ces mêmes intellectuels, souvent polyglottes, francophones et francophiles créèrent des cercles philosophiques et littéraires qui participèrent de « la stratégie littéraire et culturelle qui constitua la version spécifiquement bulgare du modernisme » (*Ibid.* p.85), d'une littérature bulgare européanisée⁴⁰³.

Cette littérature bulgare, notamment d'expression française a aussi été influencée par les transferts culturels issus des traductions d'ouvrages français et d'œuvres littéraires européennes⁴⁰⁴. Comme le soulignent plusieurs auteurs, dont Atanassov qui recense hiérarchiquement les auteurs français les plus traduits en Bulgarie (Atanassov 2008, part. II), les œuvres françaises traduites du français vers le bulgare, le français et la France « étaient (de

fait) le catalyseur du développement culturel de la Bulgarie, la vie théâtrale et musicale y puisant même ses sources”, en passant par l’humour et les styles littéraires (Batisse 1992, 11; sur différents auteurs français traduits en Bulgarie, voir aussi Kapralova 1999; Minkova 1999; Moussakova 2007, 107; Vrinat-Nikolov 2006, 121; Zaïmova 2009a; Zaïmova 2020b; Дюгменджиева et Иванов 1973)⁴⁰⁵.

2.2.2. *Les Bulgares francophones voyagent et étudient en francophonie européenne*

Après un apprentissage de la langue française en Bulgarie⁴⁰⁶ (Marès 1983, 77), les élites bulgares francophones, afin d’entreprendre la modernisation économique, politique, culturelle et sociale de leur pays, sont parties étudier à l’étranger.

Aussi, c’est plus de 28 %⁴⁰⁷ des élites bulgares qui ont étudié en France⁴⁰⁸ entre 1878 et 1915 (Bazinet 2022, 16)⁴⁰⁹. Aussi, « the French contribution to European education of Bulgarian intelligentsia, seems to be quite significant and very impresssive » et ce dans tous les domaines (I. Tanchev 2010; Atanassov 2008 ; Атанасов / Atanassov 2016 ; voir aussi sur le profil des élites étudiant en France Parusheva 2008, chap. II). Ce constat s’explique notamment en raison des bourses octroyées, d’abord par l’Empire de Napoléon III qui dès les années 1840 en accordait à de jeunes Bulgares, puis par le gouvernement français de la IIIe République (Atanassov 2008).

Cependant, si la France reste la première destination de la communauté bulgare francophone et plus largement des élites bulgares⁴¹⁰, la Suisse et la Belgique accueillent également un nombre important d’étudiants bulgare entre 1870 et 1919 (I. Tanchev 2011; Kostov 2008; voir aussi Guion 2008; Vesselinov 2008)⁴¹¹.

2.3. Présences et influences étrangères francophones de 1878 à 1944 : Les institutions diplomatiques françaises et les accords franco-bulgares

Si la communauté bulgare francophone prend appui sur un modèle identitaire et idéologique inspiré de la France, c’est également parce qu’à la suite de la Guerre russo-turque en 1878, « la présence de diplomates et de voyageurs français devient plus importante » (Atanassov 2008)⁴¹². En fait depuis, les années 1878, et ce, jusqu’à 1944, les activités diplomatiques et consulaires françaises n’ont cessé de croître (avec des périodes de fluctuations) (Zaïmova 2013a, 103; voir aussi Joubert 1999), suivant une politique culturelle « d’européanisation » de la Bulgarie (Zaïmova 2006, 2).

Tout comme les congrégations religieuses⁴¹³, il s’agissait, en fait, de « développer et consolider l’influence française en Orient en lui donnant pour base une propagande intellectuelle, servir les intérêts de la France en raffermissant par la diffusion des connaissances », principalement de la philosophie des Lumières (Zaïmova 2006, 2; voir aussi

Castellan 2003; Crampton 2007; cité dans Moussakova 2007, 78; voir aussi Marès 1983). La première période phare institutionnellement de l'influence et la présence française en Bulgarie a été au début du XXe siècle (Zaïmova et Tapkova-Zaïmova 2001). En effet, en 1904⁴¹⁴ ouvre l'Alliance française de Sofia et plusieurs autres dans des « dizaines de villes de province, et l'Institut français⁴¹⁵ » de Sofia seront aménagés et inaugurés en 1923 (Zaïmova 2006, 3; 2005, 103; Величкова-борин 2022; voir aussi Bazinet 2022, 18). “Subventionnées et dirigées par les congrégations religieuses et le service [...] des Œuvres⁴¹⁶” (Zaïmova 2006, 3), ces institutions vont devenir des lieux de rassemblements et formation de la communauté bulgare francophone, tout en servant pour « la propagation de la langue et de la culture françaises à l'étranger » (*Ibid.* p.3)⁴¹⁷. Au-delà des organismes, ce sont également des personnalités françaises qui vont marquer le fait français en Bulgarie. Certaines grâce à leurs enseignements, d'autres avec leurs donations de livres – toutes auront laissé une empreinte significative dans l'imaginaire bulgare francophone et auront participé au maintien de la langue française, de la francophilie et plus largement de la francophonie bulgare⁴¹⁸. Aussi, l'imaginaire autour de la langue française était intrinsèquement relié à l'image inculquée de la culture française, aux idées républicaines et plus largement la culture européenne occidentale.

En somme, la Bulgarie, après avoir été « sous le Joug »⁴¹⁹ ottoman, s'europeanise en se transformant culturellement grâce à la langue française au travers d'actions délibérées de la communauté bulgare francophone et des puissances étrangères. La France occupe une place phare au sein de cette communauté⁴²⁰, nonobstant cependant les connaissances de plusieurs acteurs bulgares francophones sur les pays francophones européens et sur l'Europe culturelle et ses élites francophones du XIXe siècle en général.

3. De l'instauration à la chute du régime communiste : une présence linguistique du français mitigée

Le 9 septembre 1944, l'avènement du régime communiste entraîne « un recul relatif de la francophonie », où le français perd sa « place de première langue étrangère au profit du russe devenu matière obligatoire dans tous les établissements secondaires et supérieurs » (Batisse 1992, 15). L'État communiste a en effet modifié la politique éducative à l'égard des langues étrangères, dont le français (3.1.), a maintenu, malgré tout, des relations diplomatiques avec des pays francophones (3.3.). La communauté bulgare francophone a perduré avec des aspirations et pratiques novatrices (3.2.).

3.1. Les politiques communistes et la langue française : un enseignement pragmatique utile nationalement et internationalement

3.1.1. Un enseignement des langues pour la Bulgarie communiste

Le Front de la Patrie a pris le pouvoir en 1944 et instauré un nouvel ordre éducatif. Les langues étrangères occidentales enseignées jusqu'alors (l'anglais et l'allemand), dans les lycées ont été soit interdites soit leur usage en était découragé pour des raisons éminemment politiques (l'allemand « étant donné la chute de la dynastie austro-allemande » et l'anglais « pour cause de guerre froide ») (Atanassov 1992, 1; Batisse 1992, 15). Le français quant à lui s'est maintenu, mais son enseignement, ses représentations associées et ses lieux d'enseignements privilégiés avaient également changé. En effet, afin d'éviter une infiltration des modèles capitalistes occidentaux et par soupçon d'espionnage, "l'Institut culturel (en 1950), l'Alliance française et les collèges confessionnels (en 1948)" (Atanassov 1992, 1; Batisse 1992, 15; Bazinet 2022, 25-27; Césari 2002, 147; Zaïmova 2006, 4; voir aussi Величкова-борин 2022) ainsi que plusieurs écoles à enseignement du français dirigées par des Français (entre 1948 et 1950) (A. Foscolo 2022) furent fermés. Le corps enseignant étranger français a aussi été expulsé, car le Parti souhaitait implanter un nouveau modèle (Atanassov 1992, 1).

Cependant, reconnaissant la nécessité de l'apprentissage des langues étrangères dans l'usage de sa diplomatie, le régime ouvra le 15 février 1950, s'inspirant du modèle bilingue des congrégations religieuses, "le premier lycée de langues étrangères, avec trois départements, français, anglais et allemand, dans la ville de Lovech (Bulgarie du Nord)." (Ganeva 2008, 2; Jetchev 2021, 10). Par la suite, progressivement, de nombreux « gymnases » (lycées à enseignements de langues étrangères) sont ouverts dans toute la Bulgarie. L'enseignement⁴²¹ de la langue française était effectué par des professeurs bulgares de français acquis à l'idéologie communiste et des professeurs ressortissants français avec « une fidélité politique » - « fidèle à la France communiste, héritière de la tradition de 1789 »⁴²² (Césari 2002, 146-47; Zaïmova 2006, paragr. 10; voir aussi Ganeva 2008, 3). Ils

“transmett(aient) un savoir linguistique aussi pur que possible, le savoir d'une langue isolée de l'histoire du pays qui l'a imposée et fait évoluer, éloignée des grands courants d'idées auxquels elle a donné le jour, le savoir d'une langue flirtant avec une certaine littérature et filtrant toute une autre, une langue conçue en définit comme le moyen de fabriquer à notre usage (des communistes bulgares) l'image de l'Autre ou bien de produire de nous une image exportable.” (Atanassov 1992, 1-2).

En d'autres termes, la langue française était utilisée, instrumentalisée aux fins idéologiques du régime communiste proposant seulement des textes de penseurs français acquis au socialisme tout en souhaitant aussi s'exporter, sa culture, et se développer à l'international (Atanassov 1994, 195; Атанасов / Atanassov 2016). En fait, le français avait cette double utilité, d'influence et d'alimentation idéologique sur le territoire national, et d'outil de communication international pour l'exportation économique et la diplomatie culturelle bulgare à l'étranger.

Pour ce faire, au niveau national, le nouveau modèle d'enseignement reposait sur des manuels scolaires « approuvés par le ministère de l'Éducation [...] de façon à éviter toute infiltration de méthode venue de l'Occident capitaliste » (Jetchev 2021, 10). En parallèle, la pédagogie d'enseignement était basée sur l'imitation du professeur qui transmettait un français de Paris, où l'élève devait reproduire sans accent, ce français normatif (Bazinet 2022, 44)⁴²³. Le Parti exerçait un contrôle idéologique important sur l'apprentissage des langues étrangères et certains enseignants et élèves qui fréquentaient le Centre culturel de langues étrangères⁴²⁴ (Batisse 1992, 18; Institut Français de Bulgarie 2021a) devaient être soit autorisés par le Parti à des fins de préparation de leurs enseignements, soit étaient dûment suivis presque soupçonnés d'espionnage (PF2 ; PFB8).

D'un autre côté, l'usage de la langue française comme outil d'exportation était soutenu pour deux raisons. Il permettait d'une part à la culture bulgare d'être préservée et d'être connue, « as people would be able to translate Bulgarian texts and interact with foreigners to talk about their country » (Bazinet 2022, 38)⁴²⁵. D'autre part, le français était utile dans la formation de diplomates, car, le Parti entretenait des relations diplomatiques fortes avec différents pays francophones (Bazinet 2022, 37). De ces relations, des familles bulgares de tradition francophone, acquises aux idées du Parti, ont effectué des allers-retours entre la Bulgarie et leur pays hôte francophone (essentiellement des pays alliés du bloc communiste – d'Afrique Subsaharienne). Aussi, lorsque leurs enfants, qui pendant leur séjour à l'étranger avaient appris le français⁴²⁶, revenaient en Bulgarie, ils étaient obligatoirement envoyés dans une classe à apprentissage du français – classe distincte des autres élèves bulgares apprenants de français. Si ce programme s'est arrêté dans les années 1980⁴²⁷, il n'en reste pas moins que malgré cette expérience francophone à l'étranger, leurs enseignements restaient culturellement ancrés sur l'image de la civilisation française.

3.1.2. *Des infiltrations littéraires françaises orientées*

Cette période d'ouverture et d'intensification des échanges culturels a également permis la relative densification des traductions littéraires d'œuvres européennes occidentales en bulgare (Ivleva 2022) et d'œuvres bulgares dans les langues européennes. Aussi, ce sont plus de 694 livres d'auteurs français qui entre 1944 et 1976 ont été traduits et plus de 40 auteurs français entre 1974 et 1975 (les auteurs français occupent pour les deux périodes, la première position en termes de nombre de traduction de littérature occidentale) (*Ibid.*)⁴²⁸. De manière générale, les quarante-cinq années de régime communiste se sont caractérisées

« par deux tendances opposées de la traduction du livre française : d'une part, une priorité inconditionnelle à la littérature dite "progressiste" et une attention soutenue aux auteurs classiques ; d'autre part, une méfiance et un silence sur tout auteur

contemporain qui, dans sa vie ou dans son œuvre, auraient désapprouvé le bloc soviétique » (Atanassov 2008; Атанасов / Atanassov 2016).

En fait, il s'agissait de créer « l'illusion que ce que la France compte de bon en littérature se situe du côté de l'idéologie dominante en Bulgarie » (*Ibid.*)⁴²⁹.

3.2.Des Bulgares francophones actifs et leurs désirs de France, d'Europe et de contestations

Dans cette Bulgarie communiste presque autarcique à l'occidentalité progressiste sur certains aspects (Atanassov 1992, 1), la communauté bulgare francophone restait profondément attachée à la France et sa culture (Bazinet 2022, 25) : l'on étudiait le français pas simplement pour apprendre une seconde langue, « it was also to learn about France, French authors, French music » (*Ibid.* p.51). Cet attachement entretenu en partie dans les gymnases était également cultivé par les histoires et traditions francophiles et francophones familiales, tels les témoignages de Bazinet le démontrent (Bazinet 2022, 35, 37-39). Aussi, dans la communauté bulgare francophone et plus largement pour les Bulgares souhaitant apprendre la langue française, cette dernière était perçue comme « un pont avec la France et le monde occidental, un héritage à transmettre, mais son apprentissage et son enseignement n'impliquait pas nécessairement un désir de réunification avec l'Europe occidentale » (Bazinet 2022, 36; voir aussi A. Todorov 2008). En parallèle, la langue française conservait son statut de langue d'élite et de culture, associée à l'âge d'or d'une Bulgarie du XIXe et début XXe siècle et à l'effervescence des relations franco-bulgares de l'époque (*Ibid.*). Les écoles à enseignement du français étaient, en effet, réputées être des lycées de formation des élites qui offraient de meilleures opportunités professionnelles futures (*Ibid.* p.39-42).

3.2.1. Le français et la contestation du régime

D'un regard sur la littérature, quelques intellectuels bulgares francophones faisaient partie du mouvement de la dissidence bulgare (pour une exploration du mouvement littéraire de la dissidence bulgare Moussakova 2001; 2003; 2008; R. Stantchéva et al. 2002; 2001; R. Stantchéva et Vuillemin 2004; 2008) et de la littérature non admise par le Parti. La langue française relevait être sous certains hospices une voie et une voix de contestation contre le régime (R. Stantchéva et Vuillemin 2008; M. Foscolo 2008; voir aussi l'oeuvre de Vuillemin Vuillemin 2004b; 2004a; 2008; 2009; 2013; 2018b; 2022; 2023; Vuillemin et al. 2006; Vuillemin et Brunel 2015; R. L. Stantchéva et Vuillemin 2018)⁴³⁰.

En résumé, la langue française a été utilisée pendant la période communiste à différentes fins d'acteurs bulgares francophones divers. Ces derniers ont ainsi alimenté et fait perdurer à leurs manières la présence linguistique du français en Bulgarie, et a fortiori, recomposé les représentations de cette langue relativement à leurs aspirations politiques,

culturelles, etc. Mais le maintien et l'utilisation du français ne sont pas seulement l'œuvre de Bulgares. En effet, de nombreux pays francophones en relation avec le régime communiste bulgare ont participé de cette présence linguistique.

3.3.La République populaire bulgare et ses relations avec les pays francophones

3.3.1. La République française, le Parti communiste français et leurs relations avec la Bulgarie

La Bulgarie communiste malgré la fermeture des établissements français entre 1944 et 1949 et le non-renouvellement des accords commerciaux franco-bulgares, a entretenu, et ce, différemment selon les périodes, une relation spéciale plus ou moins prolifique avec la France (Césari 2002).

Tout d'abord, la France en raison de sa politique culturelle indépendante du contexte politique — donnant « la priorité au dialogue culturel et intellectuel » — était perçue, selon les analyses actuelles et « l'historiographie de l'époque » comme « bienveillante, amicale, tolérante et manifestant une certaine volonté de comprendre le contexte national » (Moussakova 2007, 135), mais ce avant l'arrivée du Jdanovisme (Guenard 1994, 25), puis après l'ouverture culturelle de la Bulgarie dans les années 1970. Nous ne rentrerons pas sur l'ensemble des fluctuations relationnelles entre la France et la Bulgarie communiste⁴³¹, et retenons seulement quelques événements (certains marquant pour les Bulgares francophones) et soulignons aussi que pour la Bulgarie « la coopération avec la France serait, à l'ouest de l'Europe, ce que représentait à l'Est la coopération avec l'URSS » (Moussakova 2007, 135) selon l'opinion bulgare – témoignage d'une interprétation répandue « de la place qu'occupait la France dans l'imaginaire national » (Moussakova 2007, 135).

Le Parti communiste français (PCF) et celui bulgare entretenaient des relations étroites. Du côté français dans les années 46-47, il s'agissait de contre-balancer l'action des Alliances françaises et proposer son ancrage et vision philosophique et intellectuelle (Guenard 1994). Aussi, « d'éminents écrivains, traducteurs, poètes, journalistes et universitaires se rendirent en Bulgarie », dans des manifestations à caractère politique et culturel (Moussakova 2007, 135; voir aussi Kalinova 2000, 55-67). Cette alliance idéologique internationale a contribué également à l'édification et la transformation partielle des représentations de la langue française, notamment grâce à l'envoi de contenus littéraires et journalistiques français en langue française⁴³², teintés d'idéologie communiste. Du côté des relations diplomatiques entre les deux pays, si les premières années de communisme n'ont pas été fructueuses, à partir des années 1960, la Bulgarie est perçue par le pouvoir français comme un « pays ami » (Césari 2002, 150). Quelques entreprises françaises s'installent progressivement en Bulgarie et en 1966 le rapprochement franco-bulgare se consomme par le voyage du ministre français des Affaires étrangères à Sofia et la visite de Jivkov à Paris (*Ibid.* p.151). Ces rencontres de haut niveau vont

sceller certaines collaborations économiques, universitaires (Njagulov 2007, 125), mais aussi touristiques. En effet, depuis la fin de la période stalinienne, la Bulgarie « espère le développement du tourisme sur la côte de la mer Noire » (*Ibid.*). Et depuis les années 1960, l'État français encourageait « ses nationaux à séjourner en Bulgarie » (Césari 2002, 152) notamment à travers « une action discrète de propagande [...] par la télévision », déclarait Pompidou en 1966 – publicité que l'on retrouvait également dans les colonnes de grands journaux français (Григорова 2017, 143, 155). Aussi, en 1964 l'on ne dénombrait pas moins de 11 000 touristes français et jusqu'à 50 000 en 1973 (*Ibid.*)⁴³³.

Enfin, un accord entre la France et la Bulgarie donnait l'opportunité aux enseignants bulgares de langue française d'effectuer un stage de 9 mois en France, financé par le gouvernement français (Bazinet 2022, 49). Une liste était établie des enseignants pouvant partir, et cette formation permettait de découvrir la culture et la langue française par une certaine immersion. Revenus en Bulgarie, ces enseignants étaient ainsi au fait des événements culturels français et pouvaient, en droite ligne avec la politique du Parti, enseigner la langue française et la civilisation française héritière de 1789.

3.3.2. *La Bulgarie communiste et ses pays amis : les pays francophones du Maghreb*

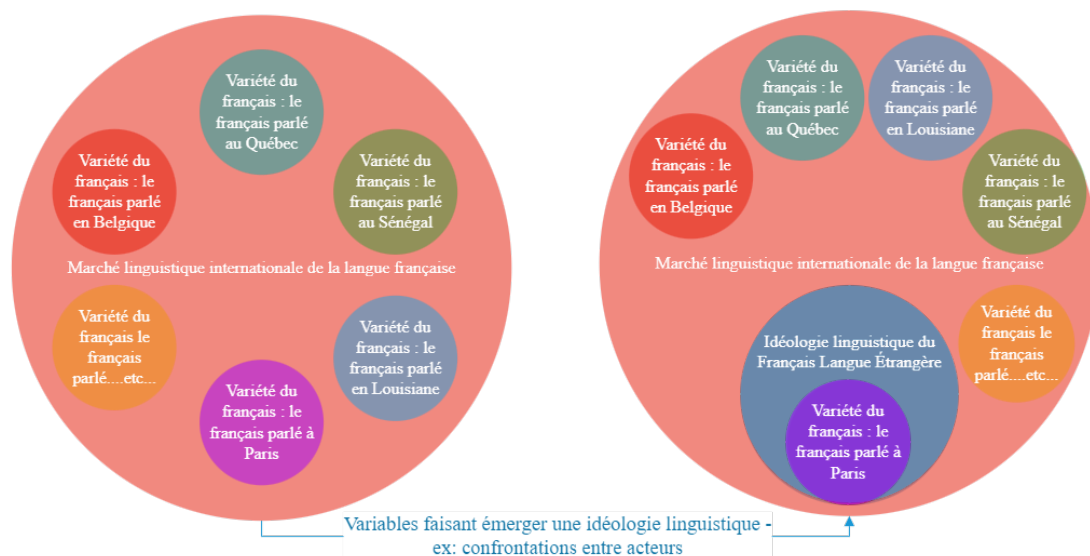
L'État communiste bulgare dans sa volonté de développement économique notamment à l'international a signé des coopérations avec plusieurs pays de l'Afrique francophone, dont le Maroc et l'Algérie (Grigorova 2016; Tovornik 2006; Tzolov 2021; voir aussi Bazinet 2022, 72). Il a, ainsi, exporté des produits industriels bulgares et de nombreux Bulgares ont été envoyés afin de compléter des « projects and building collaborative industrial production with imports of Arab raw materials » (Filipova 2014). D'autres Bulgares ont été envoyés par le Parti dans ces pays, notamment des docteurs, des géologues, des « teachers, producers of fertilizers, agricultural machinery, machine tools, wheat, tobacco and cheese » (Filipova 2014; Tovornik 2006, 154). Tous, souvent francophones avant de partir, ont alors développé une nouvelle relation à la langue française. En revenant en Bulgarie, comme nous l'avons mentionné précédemment, leurs enfants avaient acquis un bon niveau en langue française, particulièrement parce que beaucoup avaient étudié dans un des lycées français du pays d'accueil. Ces relations bulgares-africaines ont également permis, grâce à la langue française, l'accueil d'étudiants africains en Bulgarie financés par l'État (Krasteva / Кръстева 2005, 56; cité dans Gruev 2016, paragr. 9; voir aussi Krasteva 2008; Luffin 2011; Tcholakova 2007) « tandis qu'un grand nombre de professeurs bulgares enseignaient en français dans les établissements secondaires et supérieurs de l'Afrique francophone » (Tovornik 2006, 154). Ce phénomène peu présent dans la littérature d'expression française en Bulgarie marqua pourtant quelques Bulgares francophones (Kitova 2012; A. Todorov 2008; Tovornik 2006, 154).






2) Annexe 2 : Schématisation des marchés linguistiques

Schématisation des marchés linguistiques

In fine, dans l'optique de vulgariser et de clarifier les propos théoriques, nous nous proposons d'ajouter deux schémas reprenant les éléments à saisir lors de notre étude empirique et qui pourrait s'élargir à toutes francophonies locales.

5- Schéma du marché linguistique international, des différentes variétés du français et de l'idéologie linguistique du FLE




Dans cette première figure (5), il s'agit de représenter le « marché linguistique internationale de la langue française » : , auquel peut être confrontée une communauté imaginée d'une francophonie locale.  Existant différentes variétés du français dans le monde, ces dernières ont un « prix » sur ce marché. Chaque bien linguistique (variété du français⁴³⁴) : , est en concurrence en fonction du pouvoir, du capital culturel des classes sociales en présence. Sur ce marché international, une francophonie locale où le français a le statut de FLE, est alors confrontée plus particulièrement à la dimension du Français Langue Étrangère. Ce français enseigné est imprégné historiquement d'une « idéologie dominante » : , où c'est la variété du « français international », du « français de Paris » qui est  privilégié à défaut des autres variétés de la langue (Amit 2013; 2015; Da Silva e Silva, Ferrao Tavares, et Da Silva 2007; Favart 2020; Merlo 2011; Molinari 2010). En ce sens, le « prix » du français « parisien » est davantage élevé par rapport aux autres variétés du français. Seulement le marché linguistique international de la langue française n'est pas la seule structure à laquelle il faut tenir compte.

6- Schéma des marchés linguistiques international et européen et des différentes variétés du français



Effectivement, plusieurs francophonies locales peuvent appartenir à des pays et régions où différentes variétés du français sont également parlées. Au regard de notre étude de cas, il y a par exemple, le marché linguistique européen. En ce sens, il convient d’ajouter notre second schéma (6) qui inclut le marché linguistique européen de la langue française.

Ici nous avons remis l’emphase sur l’idéologie linguistique qui privilégie la variété du français parlé à Paris, le « français international ». Seulement, le « prix » de la variété du français parlé en Suisse, en Belgique ou encore au Luxembourg notamment ne seront pas identique au prix des variétés parlées au Québec, en Louisiane, au Sénégal, etc., et ce, pour diverses raisons développées ultérieurement — l’appartenance au marché linguistique « européen » : , en est une.

Nous verrons ainsi dans nos prochains chapitres empiriques comment ces marchés linguistiques, ces prix des biens linguistiques se matérialisent-ils pour notre étude, et ce, notamment depuis les sommaires transformations quant aux variations du français dans l’enseignement du FLE⁴³⁵ (Bertrand et Schaffner 2010; Chnane-Davin 2018; Fédération Internationale des professeurs de français et Pagel 2002; Natsi 2006; Petitpas 2010; Kourdis 2010; Walter et Fédération Internationale des professeurs de français 2005; Walter 2001; Waltermann 2019). Mais, si nous avons abordé les questions conceptuelles, les considérations structurelles et individuelles pour analyser les représentations sociolinguistiques particulièrement, il convient *in fine* de connaître les éléments à identifier pour saisir ces représentations, pour saisir, en somme, où se présente, et représente l’imaginaire de la communauté.

3) Annexe 3 : Grille de questionnaire — envoyée au participant avant l'entretien

Résumé et objectifs de la recherche réalisée par l'étudiant-chercheur : Romain Crouton — Étudiant à la Maîtrise de Science Politique — Université de Montréal

Entrevue n°	
Date de l'entrevue	
Participant	
Profession et titre du participant	
Code du participant	

Le présent projet de recherche traite de l'évolution de l'identité collective francophone en Bulgarie depuis son adhésion à l'Organisation internationale de la Francophonie, au travers des représentations faites de la langue française sur ce territoire de 1989 à 2022. L'imaginaire de la communauté bulgare francophone, ici étudiée, se comprend comme le discours transmis par les acteurs de la francophonie. Il est constaté en Bulgarie, qu'avant son entrée au sein de l'instance francophone, l'identité collective francophone et son attachement pour la langue française ne se résumaient que dans une relation relativement exclusive avec la France. Il s'agit alors de savoir si le point tournant de 1993 a modifié ou non cette conjoncture.

Cette recherche a ainsi plusieurs objectifs : 1) **d'identifier** si, depuis l'adhésion bulgare à l'Organisation internationale de la Francophonie et la création subséquente d'institutions francophones en Bulgarie, les représentations de la langue française et conséquemment de la francophonie ont évolué vers une dynamique plus diversitaire et n'accordant alors plus une place centripète à la France ; 2) **de comprendre**, les raisons de cette évolution supposée, ou les possibles justifications du maintien d'un statu quo franco-bulgare sur le terrain de la francophonie en Bulgarie ; 3) **d'ouvrir et d'explorer** un sujet partiellement traité dans la littérature et ainsi permettre au mémoire d'être un fer de lance dans la recherche scientifique sur cette thématique. Je souhaitais ainsi identifier les politiques linguistiques mises en place et les dynamiques linguistiques impulsées par l'Organisation internationale de la Francophonie afin de les mettre, ou non, en perspective avec la modulation des représentations de la langue française en Bulgarie. Par ailleurs, la Bulgarie étant entrée dans l'Union européenne en 2007 et considérant que cette même instance européenne exécute des lois en matière linguistique, j'explore donc la possibilité que ces dernières puissent jouer un rôle, ou non, dans la possible évolution de l'identité collective francophone en Bulgarie.

Questionnaire :

Introduction : Présentation

- Quel est votre lien avec la langue française ?
- Comment avez-vous vécu vos postes en Bulgarie ? Quelles ont été vos impressions quant au rapport des Bulgares à la langue française ? À la francophonie ? À la France ?

Thème : Institut français de Bulgarie

Relations avec la Bulgarie

- Quelles relations l’Institut français et plus largement la France entretiennent-ils avec les autorités politiques et administratives bulgares ?
 - Existe-t-il des échanges, accords politico-linguistiques entre la France et la Bulgarie ?
 - Si oui, lesquels ?
 - Entre la France et les lycées bilingues bulgares ?
 - Si oui, lesquels ?
 - Les programmes de coopération culturelle, éducative, scientifique, technique et institutionnelle entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la République de Bulgarie (celui de 1996-1998 et de 2004-2006), ont-ils été renouvelés ?
- Quelle est la politique du gouvernement bulgare en matière de linguistique et d’éducation aux langues étrangères ? Notamment celles pour la langue française ?

Relations avec la francophonie et l’OIF

- Quelle place l’Institut français de Bulgarie accorde-t-il à la francophonie ? Aux autres pays de la francophonie ?
- Existe-t-il des relations entre l’Institut français de Bulgarie et le CREFECO ?
 - Si oui, à quel(s) niveau(x) ?
 - Ces relations participent-elles à la modélisation de nouvelles représentations de la langue française en Bulgarie ?
- L’Institut français de Bulgarie, entretient-il des relations avec la Représentation de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Roumanie — section Bulgarie, pour la tenue d’événements éducatifs francophones ?
 - Avec l’ambassade du Canada en Roumanie — section Bulgarie ?
 - Avec l’ambassade de Belgique en Bulgarie ?
 - Avec l’ambassade de la Suisse en Bulgarie ?
 - Avec l’ambassade du Maroc en Bulgarie ?
 - Avec l’ambassade d’Algérie en Bulgarie ?

- L'Institut français de Bulgarie, contribue-t-il à des programmes d'échanges entre lycées de plusieurs pays ? De plusieurs pays francophones ?
 - Si oui, lesquels ? Dans quel cadre ? Quels sont les buts de ces échanges entre lycées ?

Langue française

- Au travers de quels outils l'Institut français de Bulgarie promeut-il la langue française ?
 - Quelles sont ses politiques d'attractivité des apprenants ?
- Depuis l'ouverture de la Bulgarie à l'Union européenne, plusieurs centres culturels ont ouvert leur porte — Allemagne, Hongrie, République tchèque, etc. :
 - Comment l'Institut français de Bulgarie essaie-t-il de se démarquer du lot ?
- Les examens passés à l'Institut français sont reconnus en France : sont-ils reconnus dans d'autres pays francophones ?
 - Si oui, lesquels et pourquoi ?
 - Si non, pourquoi ?
- L'Institut français de Bulgarie fait également passer les examens : TEF— TEF Naturalisation-TEF Canada — TEF Québec
 - Quel est le nombre de Bulgares ayant passé ces examens ?
 - Quelles sont leurs motivations ?

Thème : Union européenne

- En Europe, plusieurs politiques linguistiques ont été soutenues par le Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, notamment le Cadre européen de référence et le Portfolio européen des langues
 - Ces derniers sont-ils des éléments probants, déclencheur de nouvelles politiques linguistiques pour certains États, notamment dans leur appréciation de la transmission d'une langue étrangère ?
 - L'Institut français de Bulgarie pousse-t-il à cette formalisation au CECRL dans les lycées bilingues ?
- Depuis l'adoption de directives européennes sur les langues européennes, comment penser la langue française et la francophonie européenne ?
 - Existe-t-il des ouvrages concernant l'appréciation du français en tant que langue européenne ?

Thème : Identité(s) F/francophone(s)

- Comment percevez-vous la communauté francophone bulgare en Bulgarie ?
 - Qui en fait-partie ?

- Comment la définissez-vous ?
- Diriez-vous qu'il existe une identité francophone en Bulgarie ?
 - Si oui, comment la définiriez-vous ?
 - En existe-t-il plusieurs ? Quels en seraient les critères ?
 - Par qui serait-elle portée ? Par qui seraient-elles portées ?
 - Si non, pourquoi ?
- Depuis l'adoption de textes linguistiques par l'Union européenne, cette dernière entraîne pour certains l'affirmation d'une identité européenne plurilingue.
 - Qu'en pensez-vous ? Existe-t-elle ?
 - Si oui, quelles en seraient ses caractéristiques ?
 - Si non, pourquoi ?
 - Pourrait-elle faire écho à une certaine vision de l'identité francophone ?
 - Pourrait-elle rentrer en concurrence avec celle-ci ?
 - Ou au contraire, pourrait-elle venir se conjuguer à l'identité francophone ?

Thème : Représentations de la langue française

- Selon vous, quels sont les moyens effectifs de représentations d'une langue, en l'occurrence ici, la langue française ?
- Avez-vous constaté des approches différentes quant à la relation entre la langue française et les professeurs de français/les apprenants bulgares en 2002 et en 2022 ?

Thème : Pandémie de Covid-19

- L'arrivée de la pandémie a amené des changements drastiques dans l'enseignement et les échanges interculturels.
 - L'Institut français de Bulgarie a-t-il entrepris des événements sur la langue française/en langue française, en ligne avec des pays francophones ?
 - Si oui, lesquels ? À quel niveau ? Dans quel but ?
 - L'utilisation d'outils numériques a-t-elle facilité les échanges interculturels entre pays francophones ?

4) Annexe 4 : Liste (non exhaustive) des institutions francophones ou ayant un département chargé de la langue française, présentes en Bulgarie (Sofia) et en Europe centrale et Orientale.

Liste (non exhaustive) des institutions francophones ou ayant un département chargé de la langue française, présentes en Bulgarie (Sofia) et en Europe centrale et Orientale.
<i>Institutions politiques nationales</i>
· Gouvernement bulgare
· Ministère de l'Éducation et des Sciences de la Bulgarie
· Ministère des Affaires étrangères de la Bulgarie
<i>Institutions internationales</i>
· Centre régional francophone pour l'Europe centrale et Orientale (OIF) — CREFECO
· Bureau régional pour l'Europe centrale et Orientale (OIF) — BRECO
· Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
<i>Institutions diplomatiques</i>
· Institut français de Bulgarie
· Ambassade de Belgique en Bulgarie
· Ambassade de France en Bulgarie
· Ambassade de Suisse en Bulgarie
· Ambassade du Maroc en Bulgarie
· Ambassade du Canada en Roumanie (section Bulgarie)
<i>Universités francophones ou ayant un département de français/à enseignement en français</i>
· Université Saint Clément d'Ohrid — département d'Études romanes
· La Nouvelle Université Bulgare
· L'École de Management de la Francophonie (ESFAM)
<i>Lycées bilingues francophones</i>
· Le Lycée n° 9, Alphonse de Lamartine
· Le Lycée n° 133, Alexander Pouchkine
<i>Société civile</i>
· Association des professeurs de et en français de Bulgarie
<i>Acteurs sur l'enseignement de la langue française</i>
· Concepteurs de manuels scolaires

5) Annexe 5 : Tableau des manuels scolaires identifiés et analysés

La première colonne du tableau correspond à la période approuvée du manuel scolaire par le ministère de l'Éducation et des Sciences de Bulgarie. Parfois les dates des périodes d'approbation correspondent à des réformes éducatives. Cette même colonne évoque période d'utilisation également. En effet, les documents d'approbation du ministère de l'Éducation et des Sciences bulgares ne sont disponibles qu'à partir de l'année 2003. Aussi certains manuels précédant cette date, nous les avons relevés grâce à l'aide des participants professeurs de français. La seconde colonne du tableau correspond à l'année d'ajout par le ministère de l'Éducation et des Sciences de la Bulgarie.

Les quatre autres colonnes suivantes sont explicites et n'ont pas besoin de davantage d'explications. La cinquième colonne mentionne le Niveau CECRL. Le niveau CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) renvoie à une classification « des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence » (« Cadre européen commun de référence pour les langues » 2022).

Le cadre n'a été appliqué qu'à partir de 2001 et son inscription dans les manuels scolaires de FLE s'est réalisée progressivement. Aussi les trois premiers manuels (les lignes trois à cinq) sont classés en fonction de l'ancienne catégorie de classification du niveau de maîtrise d'une langue. Nous avons simplement repris la mention du niveau étiqueté dans le manuel. La sixième colonne n'était au départ pas présente, mais s'est avérée une variable intéressante, décelée au travers de nos entretiens. En effet, si les manuels de français dont l'édition bulgare sont déjà acheminés/présents en Bulgarie, les manuels dont l'édition est étrangère sont pour certains importés de la France par une maison d'édition, ici Colibri (maison d'édition bulgare [Colibri 1990]). Enfin la septième et dernière colonne mentionne le nombre de manuels scolaires analysés (c'est-à-dire ici identifiés et trouvés) dans l'édition. Par exemple, pour le manuel Rallye (ligne 8), nous avons analysé deux manuels de cette édition, l'un de Niveau A1/A2 et l'autre de Niveau B1/B1.1.

Tableau 8 : Tableau des manuels scolaires identifiés et analysés

Période approuvée et d'utilisation	Année d'ajout	Année de publication de l'ouvrage	Maison d'édition	Nationalité de l'édition	Nom du manuel	Niveau CECRL	Importé en Bulgarie par	Nombre de manuels étudiés
Manuels scolaires identifiés et étudiés : Lycée n° 9 — Lamartine								
NO DATA	NO DATA	1988	Hachette	Édition française	Bonne Route	Niveau 1 et Niveau 2	NON APPLICABLE	2
1989-20...	NO DATA	1992	Просвета (Prosveta)	Édition bulgare	Vous êtes ici	Niveau 1	NON APPLICABLE	1
NO DATA	NO DATA	1993	Clé internationale	Édition française	Le Nouveau sans frontières	Niveau 1 à Niveau 4	NON APPLICABLE	4
2001-2016	2001	1996	Clé internationale	Édition française	Panorama	Niveau 1, Niveau 2 et Niveau 4	Colibri	3
2004-2016	2004	2002	Clé internationale	Édition française	Campus	A2/B1/B2	Colibri	3
2009-2016	2009	2008	Clé internationale	Édition française	Écho	A1/A2	Colibri	2
2009-2016	2009	2009	Просвета (Prosveta)	Édition bulgare	Rallye	A1/A2/B1/B1.1	NON APPLICABLE	2
2017-2023	2017	2017	Maison des langues/Клетт (Klett)	Édition bulgare	Club@ados pour la Bulgarie	A2	NON APPLICABLE	1
2017-2023	2017	2012	Clé internationale	Édition française	Écho (nouvelle édition)	Junior/A1	Colibri	2
2017-2023	2017	2017	Просвета (Prosveta)	Édition bulgare	Rallye (nouvelle édition)	A1/A2/B1/B1.1/B2	NON APPLICABLE	5
2018-2023	2018	2018	Клетт (Klett)	Édition bulgare	Version originale	B1/B2	NON APPLICABLE	2
Total de Manuel bulgare		11		Total de Manuel français		16	Total final	27 manuels analysés

6) Annexe 6 : Grille de codage pour l'analyse des manuels scolaires

TITRE DU MANUEL :

<u>Présentation générale du manuel</u>	
Nom	
Maison d'Édition	
Nationalité édition	
Édition	
Auteurs	
Date de l'édition	
Date de l'impression	
Niveau du manuel	
<u>Approche méthodologique</u>	
Pour qui ?	
Organisation : nombre d'unités	
Organisation : objectifs	
Unités :	
Organisation de la séance :	
Nombre de pages	
Civilisation	

MENTION GÉNÉRALE : RÉSUMÉ TEXTE

Définitions

Définition donnée de la francophonie dans le manuel

Définition donnée à la diversité culturelle au plurilinguisme et multiculturalisme

Généralité francophonie :

Position du thème de la francophonie dans le manuel

Existe-t-il une section spécifique à la francophonie ?

Nombre de pages concernant la francophonie

Cultures et expressions francophones

Le manuel aborde-t-il les cultures francophones ?
La diversité des langues parlées dans la francophonie ? De quelle manière ?

Y a-t-il des mentions faites des différentes expressions culturelles de la langue française ? Si oui, lesquelles ?

Quelle place le manuel accorde-t-il aux autres langues de la francophonie

Place de l'Union européenne

Le manuel aborde-t-il l'Union européenne ? De quelles manières ?

Quelle est la place de la langue française lorsqu'est abordée la notion d'Union européenne ?

Présentation générale :

SECTION 1 : thèmes culturels et civilisationnels	Nombre d'unités		.
	Nombre d'unités parlant de la France		.
	Nombre d'unités parlant, évoquant des éléments de la francophonie (hors France)		.

Mention des pays et expressions culturelles dans les différents documents pédagogiques

SECTION 2 : documents déclencheurs	Nombre de documents déclencheurs		.
	Nombre de fois situations dans les	Nombre de fois situations françaises :	.

	documents déclencheurs par pays : ensemble manuel	Nombre de situations francophones (hors France)	.
		Nombre de situations internationales :	.
SECTION 3 : scènes situationnelles	Nombre de scène situationnelle recensée :		.
	Nombre de fois où la France est mise en avant		.
	Pourcentage en fonction du nombre de scènes		.
	Nombre de scène mettant en scène un pays francophone (le plus important)		.
	Ensemble		.
	Pourcentage		.
	Éléments importants significatifs de la représentation de la langue française		
	Manière de la mise en avant des trois premiers pays récurrents	Manière de la mise en avant de la France	.
Manière de la mise en avant des pays francophones		.	
SECTION 4 : documents sources	Nombre de documents analysés et sourcés		
	Nombre de documents ayant des sources françaises		
	Pourcentage nombre total et nombre de sources françaises		
	Nombre de documents ayant des sources francophones (mentionner lesquelles)		
Images véhiculées des pays francophones par les documents pédagogiques			
SECTION 5 : images véhiculées des pays — adjectifs et textes associés	De quelles manières est traitée la France, selon les adjectifs		
	De quelles manières sont traités les pays hors France ? (tourisme au départ de la France, enjeux nationaux évoqués...)		

MENTION GÉNÉRALE : RÉSUMÉ IMAGE

Représentations imagées des pays

SECTION 1 : Représentations imagées de la France	Nombre de fois où la France est représentée dans les images de début d'Unité/Module	.
	Pourcentage ensemble des modules	.
	Nombre de fois où la France est représentée dans les images du document déclencheur	.
	Pourcentage : nombre d'images document déclencheur	.
	Nombre de fois où la France est représentée en image — illustrations authentiques	.
	Nombre de fois où la France est représentée en photographie — image authentique	.
	Nombre de fois où la France est représentée en image (toutes images confondues — images et illustrations)	.
	Pourcentage de représentation de la France (ensemble des images)	.
SECTION 2 : Représentations imagées des pays/régions francophones	Nombre de fois où un pays francophone est représenté dans les images de début d'Unité/Module	.
	Pourcentage : nombre d'images tous modules	.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté dans les images du document déclencheur	.
	Pourcentage : nombre d'images document déclencheur	.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté en image — illustrations authentiques	.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté en photographie — image authentique	.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté en image (toutes images confondues — images et illustrations)	.
Pourcentage de représentation imagée où un pays francophone est représenté (toutes images confondues)	.	
SECTION 3 : Représentations européennes	Par quelles images l'Union européenne est-elle représentée ?	.
	Nombre d'images relatives à l'Union européenne, aux langues européennes ?	.

	Pourcentage de représentations imagées de l'UE (toutes images confondues)	.
SECTION 4 : Représentations de la francophonie/de l'Organisation internationale de la Francophonie	Par quelles images l'OIF est-elle représentée ?	.
	Nombre d'images relatives à la francophonie	.
	Pourcentage de représentations imagées de la francophonie (toutes images confondues)	.
	Proportion d'images relation à la francophonie par rapport à celle de l'Union européenne	.

<i>Texte : explications données</i>			
Présentation générale :			
SECTION 1 : thèmes culturels et civilisationnels	Quels sont les thèmes culturels et civilisationnels par unités ?	U.1 7 pages	.
		U.2 7 pages	.
		U.3 7 pages	.
		U.4 7 pages	.
		U.5 7 pages	.
		U.6 7 pages	.
		U.7 7 pages	.
		U.8 7 pages	.
		U.9 7 pages	.
		U.10 7 pages	.
		U.11 7 pages	.
		U.12 7 pages	.
		U.13 7 pages	.
		U.14 7 pages	.
		U.15 7 pages	.
		U.16 7 pages	.
		U.17 3 pages	.

Mention des pays et expressions culturelles dans les différents documents pédagogiques

SECTION 2 : documents déclencheurs	De quoi traitent le(s) document(s) déclencheurs de la leçon ? Situation de France, en France, hors France...	U.1 7 pages	.
		U.2 7 pages	.
		U.3 7 pages	.
		U.4 7 pages	.
		U.5 7 pages	.
		U.6 7 pages	.
		U.7 7 pages	.
		U.8 7 pages	.
		U.9 7 pages	.
		U.10 7 pages	.
		U.11 7 pages	.
		U.12 7 pages	.
		U.13 7 pages	.
		U.14 7 pages	.
		U.15 7 pages	.
		U.16 7 pages	.
		SECTION 3 : scènes situationnelles	Quels pays sont mis en avant dans les scènes situationnelles = souvent un document (nombre de fois)
U.2 7 pages	.		
U.3 7 pages	.		
U.4 7 pages	.		
U.5 7 pages	.		
U.6 7 pages	.		
U.7 7 pages	.		
U.8 7 pages	.		

	U.9 7 pages		.
	U.10 7 pages		.
	U.11 7 pages		.
	U.12 7 pages		.
	U.13 7 pages		.
	U.14 7 pages		.
	U.15 7 pages		.
	U.16 7 pages		.
	U.17 3 pages		.
	U.1 7 pages	.	.
	U.2 7 pages	.	.
		.	.
	U.3 7 pages	.	.
	U.4 7 pages	.	.
		.	.
	U.5 7 pages	.	.
		.	.
U.6 7 pages	.	.	
	.	.	
	.	.	
U.7 7 pages	.	.	
	.	.	
U.8 7 pages	.	.	
	.	.	
U.9 7 pages	.	.	
U.10 7 pages	.	.	
U.11 7 pages	.	.	
U.12 7 pages	.	.	
	.	.	
U.13 7 pages	.	.	
	.	.	
U.14 7 pages	.	.	
	.	.	
U.15 7 pages	.	.	
	.	.	
U.16 7 pages	.	.	

**SECTION 4 :
documents
sources**

		U.17 3 pages	.	.
	Nombre de supports textuels recensés et sourcés			

Images véhiculées des pays francophones par les documents pédagogiques				
SECTION 5 : images véhiculées des pays — adjectifs et textes associés	Quelle est l'image véhiculée de la France et des pays/régions francophones par les textes, adjectifs associés ?	U.1 7 pages		.
		U.2 7 pages		.
		U.3 7 pages		.
		U.4 7 pages		.
		U.5 7 pages		.
		U.6 7 pages		.
		U.7 7 pages		.
		U.8 7 pages		.
		U.9 7 pages		.
		U.10 7 pages		.
		U.11 7 pages		.
		U.12 7 pages		.
		U.13 7 pages		.
		U.14 7 pages		.
		U.15 7 pages		.
		U.16 7 pages		.
		U.17 3 pages		.

Image :		
Description imagée du manuel		
SECTION 1 : Généralités imagées du manuel	Par quelle image le manuel est-il représenté ?	
	Quelle est la première image du manuel ?	
	Quelle est la dernière image du manuel ?	

	Nombre d'images dans le manuel		
	Nombre d'images comparativement au nombre de pages		
	Pourcentage d'image par page		
	Pourcentage d'images — illustrations authentiques — nombre d'images		
	Pourcentage d'images — images authentiques — nombre d'images		
SECTION 2 : Analyse par unités et documents déclencheurs	Que représente l'image de début de chaque Module/d'Unité ?	U.1 7 pages	.
		U.2 7 pages	.
		U.3 7 pages	.
		U.4 7 pages	.
		U.5 7 pages	.
		U.6 7 pages	.
		U.7 7 pages	.
		U.8 7 pages	.
		U.9 7 pages	.
		U.10 7 pages	.
		U.11 7 pages	.
		U.12 7 pages	.
		U.13 7 pages	.
		U.14 7 pages	.
		U.15 7 pages	.
		U.16 7 pages	.
		U.17 3 pages	.
		Que représente l'image du document déclencheur de la leçon ? Association à un pays, une culture ?	U.1 7 pages
	U.2 7 pages		.

		U.3 7 pages	.
		U.4 7 pages	.
		U.5 7 pages	.
		U.6 7 pages	.
		U.7 7 pages	.
		U.8 7 pages	.
		U.9 7 pages	.
		U.10 7 pages	.
		U.11 7 pages	.
		U.12 7 pages	.
		U.13 7 pages	.
		U.14 7 pages	.
		U.15 7 pages	.
		U.16 7 pages	.
		U.17 3 pages	.

Représentations imagées des pays			
SECTION 3 : Analyse par images	Quels pays sont représentés dans les images — illustrations authentiques (indiquer le nombre de fois)	U.1 7 pages	.
		U.2 7 pages	.
		U.3 7 pages	.
		U.4 7 pages	.
		U.5 7 pages	.
		U.6 7 pages	.
		U.7 7 pages	.

		U.8 7 pages	.	
		U.9 7 pages	.	
		U.10 7 pages	.	
		U.11 7 pages	.	
		U.12 7 pages	.	
		U.13 7 pages	.	
		U.14 7 pages	.	
		U.15 7 pages	.	
		U.16 7 pages	.	
		U.17 3 pages	.	
		Quels pays sont représentés dans les images — images authentiques (indiquer le nombre de fois)	U.1 7 pages	.
			U.2 7 pages	.
			U.3 7 pages	.
	U.4 7 pages		.	
	U.5 7 pages		.	
	U.6 7 pages		.	
	U.7 7 pages		.	
	U.8 7 pages		.	
	U.9 7 pages		.	
	U.10 7 pages		.	
	U.11 7 pages		.	
	U.12 7 pages		.	
	U.13 7 pages	.		

		U.14 7 pages	.
		U.15 7 pages	.
		U.16 7 pages	.
		U.17 3 pages	.
SECTION 4 : Représentations imagées de la France	Nombre de fois où la France est représentée dans les images de début d'Unité/Module		.
	Pourcentage ensemble des modules		.
	Nombre de fois où la France est représentée dans les images du document déclencheur		.
	Pourcentage : nombre d'images document déclencheur		.
	Nombre de fois où la France est représentée en image — illustrations authentiques		.
	Nombre de fois où la France est représentée en photographie — image authentique		.
	Nombre de fois où la France est représentée en image (toutes images confondues — images et illustrations)		.
	Pourcentage de représentation de la France (ensemble des images)		.
SECTION 5 : Représentations imagées des pays francophones	Nombre de fois où un pays francophone est représenté dans les images de début d'Unité/Module		.
	Pourcentage : nombre d'images tous modules		.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté dans les images du document déclencheur		.
	Pourcentage : nombre d'images document déclencheur		.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté en image — illustrations authentiques		.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté en photographie — image authentique		.
	Nombre de fois où un pays francophone est représenté en image (toutes images confondues — images et illustrations)		.
Pourcentage de représentation imagée où un pays francophone est représenté (toutes images confondues)		.	

SECTION 6 : Représentations européennes	Par quelles images l'Union européenne est-elle représentée ?	.
	Nombre d'images relatives à l'Union européenne, aux langues européennes ?	.
	Pourcentage de représentations imagées de l'UE (toutes images confondues)	.
SECTION 7 : Représentations de la francophonie/de l'Organisation internationale de la Francophonie	Par quelles images l'OIF est-elle représentée ?	.
	Nombre d'images relatives à la francophonie	.
	Pourcentage de représentations imagées de la francophonie (toutes images confondues)	.
	Proportion d'images relation à la francophonie par rapport à celle de l'Union européenne	.

Pour une explication de sections textuelles non mentionnées précédemment (3.5) :

- 1) La **première section** : « thèmes culturels et civilisationnels » quantifie le nombre d'unités évoquant la France ou des éléments des pays de la francophonie (hors France). Nous regardions alors les intitulés de chaque unité/leçons, repérant ainsi celles mentionnant explicitement la France (lieu, personnage historique, coutumes/fêtes traditionnelles). Pour les éléments de la francophonie (hors France), ce sont principalement des noms de lieu/pays/régions francophones ou de personnages historiques ou des éléments culturels en langue française hors France, qui étaient recherchés. Après avoir ainsi quantifié ces documents, nous évaluons les proportions de ces deux catégories en fonction du nombre d'unités présentées dans le manuel pour, par la suite, les comparer avec l'ensemble des manuels analysés.
- 2) La **seconde section** traite des « documents déclencheurs ». Ces derniers sont les premiers documents qui permettent de débiter une leçon. Bien souvent, les professeurs l'utilisent pour introduire une règle grammaticale, syntaxique, du vocabulaire et pour la suite de leur cours, utilisent leurs propres documents non issus du manuel. Aussi, il nous a paru intéressant de reprendre l'ensemble des documents déclencheurs permettant de nous faire une première idée des situations culturelles présentées associées à la langue française, étant donné que pour certaines leçons c'est le seul document du manuel présent dans le cours. Nous avons alors quantifié le nombre de documents déclencheurs présentant une « situation française », une « situation francophone », une « situation

internationale ». Pour identifier une situation de « françaises », de « francophones », ou « d'internationale », plusieurs choix ont été faits. Tout d'abord pour coder une situation de « française », il fallait soit que le nom d'un lieu en France soit mentionné, ou que le document se réfère à des coutumes, des traditions françaises ou des éléments culturels présents en France. Pour qu'une situation soit codée « francophone », elle devait mentionner un pays appartenant à la Francophonie, où ayant une présence de la langue française. Pour qu'une situation soit codée « internationale », elle devait ne pas correspondre aux autres catégories et devaient aussi évoquées un pays. Par exemple, un document mentionnait l'Italie ou les États-Unis, il était codé dans « situation internationale ». Une nuance a opéré, si l'Italie francophone était évoquée (Vallée d'Aoste ou la langue française pendant la Renaissance italienne) nous codions le document dans « situation francophone ». Après avoir ainsi quantifié ces documents, nous évaluons les proportions de chaque situation en fonction du nombre de documents déclencheurs pour, par la suite, les comparer avec l'ensemble des manuels analysés.

- 3) La **quatrième section**, elle, traite des « sources des documents ». Nous souhaitons, en effet, avoir une visibilité sur l'origine des sources des documents authentiques et des documents des exercices situationnels. Les professeurs de français interviewés nous ont indiqué que pendant leurs leçons, ils analysaient avec les élèves, les documents des exercices cherchant la source du document, son origine, etc. Aussi, par ce processus de recherche, les élèves sont alors confrontés à d'autres représentations associées au document et sa source et par extension à la langue française [par ailleurs, plusieurs concepteurs de manuels scolaires nous expliquaient lors des entrevues que l'accessibilité à des documents « authentiques » en français était restreinte et principalement orientée autour de la France, dans des sites internet français.]. Pour cette raison, nous avons ainsi recensé les sources des documents visibles directement sur la page du manuel [ce critère est à considérer, car, au sein des manuels scolaires de FLE, il existe deux types d'identification des sources des documents. Soit la source est directement indiquée en bas du document, soit la source de celui-ci est indiquée à la fin du manuel en note de fin. Nous avons décidé de coder seulement les documents ayant leurs sources indiquées directement en bas de ces derniers. En effet, plusieurs professeurs nous ont indiqué que le processus de recherche qu'ils effectuaient avec les élèves ne s'effectuait que sur ce type de document sourcé où l'élève, l'apprenant est confronté au premier abord à la source et l'auteur du document.] et identifier le pays d'origine. Par exemple, si un document reprenait un article d'un journal français, nous codions : France (1) ;

ou encore, si un document avait été écrit par un auteur belge, nous codions : Belgique (1). De ces résultats nous avons sorti un pourcentage en fonction du nombre de documents sourcés recensés afin de le comparer avec les autres manuels analysés.

Pour une présentation des sous-catégories relatives à la catégorie des Images, non mentionnées précédemment (3.5) :

Concernant la Section 1 : « Représentations imagées de la France » :

- 1) Dans la première sous-catégorie, nous avons tout d'abord cherché le « nombre de fois où la France est représentée dans les images de début d'Unité/Module. Les manuels scolaires sont organisés par Unité/Module qui elles-mêmes comportent plusieurs leçons. Souvent, une à quatre images introduisent l'Unité. Et après avoir regardé le nombre d'images-France, nous avons sorti un pourcentage en fonction du nombre d'images de début d'Unité/Module.
- 2) La seconde sous-catégorie traite du “nombre de fois où la France est représentée dans les images du document déclencheur” de la leçon. Nous souhaitons les distinguer des autres images également, car, ce sont souvent les principaux, voire les seuls documents que les professeurs font analyser à leurs élèves lors des leçons. Et du résultat obtenu, nous sortons un pourcentage en fonction du nombre total d'images des documents déclencheurs, à des fins de comparaison.
- 3) La troisième sous-catégorie correspond au “nombre de fois où la France est représentée en image — illustrations authentiques”. Les illustrations authentiques sont des “documents extraits de journaux, de bandes dessinées ou de magazines, aux dessins de monuments ou d'œuvres d'art, aux affiches, aux brochures, etc.” (Rojas-Plata 2020, 72). Et comme l'ensemble des sous-catégories, nous avons émis un pourcentage en fonction du nombre total d'illustrations authentiques représentant un pays ou une région du monde recensées.
- 4) La quatrième sous-catégorie a trait au “nombre de fois où la France est représentée en photographie — images authentiques”. Les images authentiques “montrent des EIRC (Élément iconographique de Représentation culturelle) dans leur contexte” (Rojas-Plata 2020, 72). Ces images peuvent, par exemple, aider “l'apprenant à se situer culturellement” (*Ibid.*). Du résultat obtenu dans cette sous-catégorie, nous en tirons un pourcentage sur l'ensemble des images authentiques représentant un pays ou une région du monde recensées.

7) Annexe 7 : Document texte présent dans un manuel français de français langue étrangère

3

Beurs, Antillais ou Sud-Américains, ils ont fait irruption sans complexe dans la chanson française, bousculant toutes les frontières...

ILS sont les fils des exilés chiliens, les enfants des ouvriers algériens, des balayeurs sénégalais, des maçons portugais... Mais s'ils ont un seul point commun, c'est bien celui-ci : pas question de passer inaperçus comme leurs parents, étouffés par le silence et l'anonymat. Inventer, c'est exister. Et qui, mieux que le rock, musique de révolte et d'affirmation, pouvait se faire l'écho de cette nouvelle culture populaire?

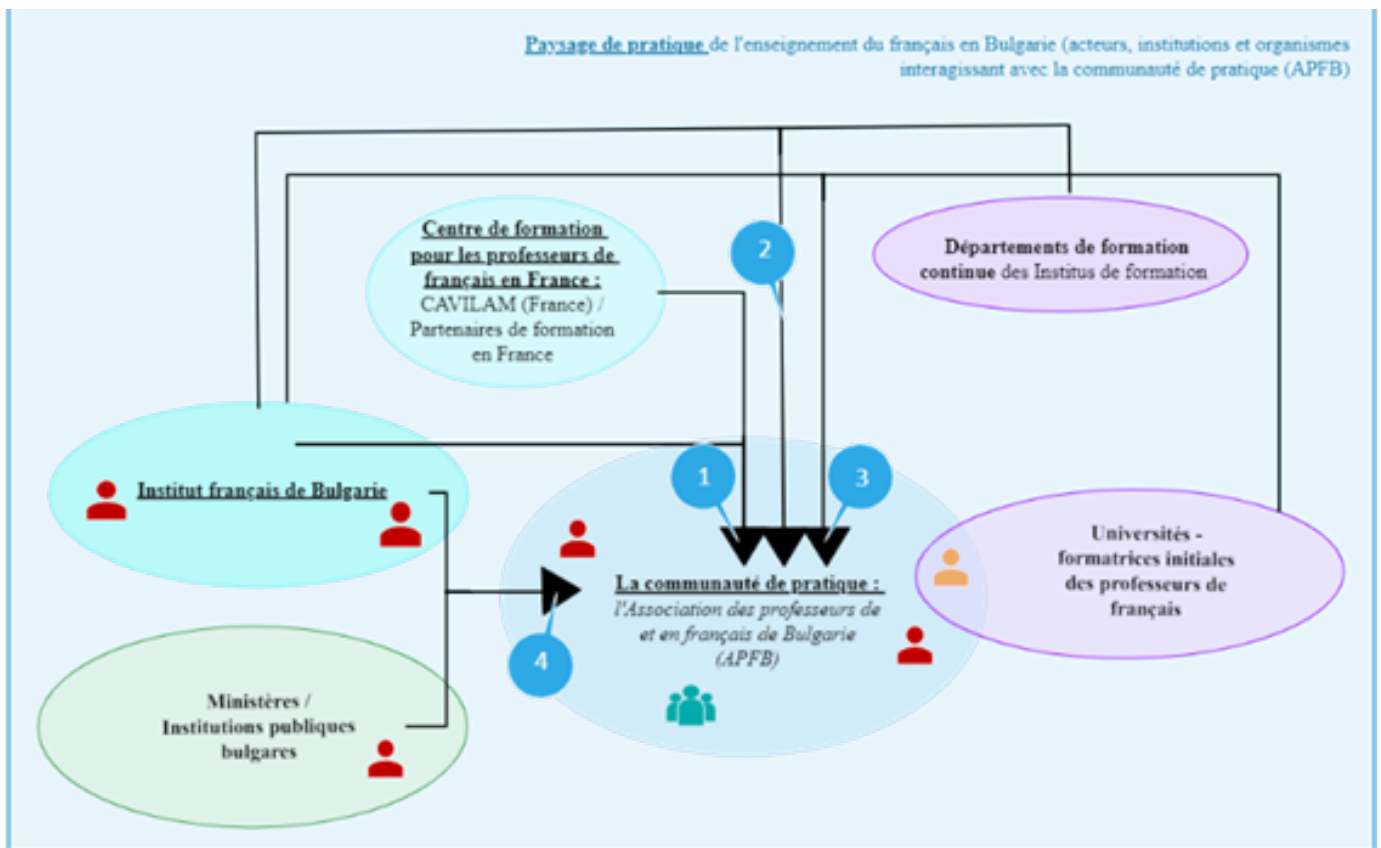
Car, pour tous, le besoin de laisser jaillir les influences multiples qui ont forgé, jour après jour, leur identité, est fondamental.

« Pour ces jeunes, c'est là un passage incontournable. Les souvenirs d'enfance, la mémoire collective, les fêtes où l'on invitait les cousins, où l'on dansait tard dans la nuit, il va falloir faire avec. » Alors, dans leur musique, ils se souviennent.

Adapté de *Croissance des Jeunes Nations*, article de Carole Dany, n° 303, mars 1988.

8) Annexe 8 : Schéma des programmes et actions entreprises par l'Institut français de Bulgarie sur le paysage de pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie

7- Schéma des programmes de l'Institut français de Bulgarie pour européeniser la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie : regards sur le paysage de pratique



9) **Annexe 9 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare**

Tableau 9 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare

Analyse qualitative des représentations de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare (Textes et images)		
Année et Nom du manuel scolaire analysé	Texte : L'Europe/L'Union européenne est-elle mentionnée dans le manuel ? Si oui, comment ?	Image : Quelles sont les images associées à l'Europe/l'Union européenne ?
1993 : Vous êtes ici 1	Non applicable.	Non applicable.
2009 : Rallye 1	Oui. Notamment au travers des différents pays composant l'Union européenne — présentations des nationalités/La langue française = langue de travail de l'Union européenne.	Une carte reprenant les capitales européennes/ L'Union européenne : concours européens des Miss/ Union européenne : carte de l'Europe et des membres de l'Union européenne/ Carte des reliefs des pays francophones européens.
2009 : Rallye 3	Non applicable.	Non applicable.
2017 : Club@dos A2	Non applicable.	Non applicable.
2017 : Rallye 1	Oui. – Notamment au travers des différents pays composant l'Union européenne — quelles nationalités. Mention de plusieurs langues européenne : français, anglais, russe, bulgare, italien, belge. – La langue française = langue de l'Union européenne – Union européenne : vols et	7 images relatives à l'Union européenne. Elles évoquent les différentes nationalités de l'Union européenne (italienne, française, bulgare, etc.).

	aéroports, destinations européennes.	
2017 : Rallye 2	Oui. Ville de Strasbourg — ville européenne : Parlement européen.	Image du Parlement européen à Strasbourg.
2017 : Rallye 3	Présentation des instances européennes.	Images de deux institutions européennes — Parlement et Commission européenne. Image d'un maillot de l'équipe d'Europe de Football.
2017 : Rallye 4	Présentations des projets communs (ex : Ariane, capitale verte européenne).	Le projet commun des fusées Ariane/L'Europe verte.
2017 : Rallye 5	Oui — soutien et participation de l'Union européenne à des projets culturels — la fête des voisins.	Non applicable.
2018 : Version Originale B1	Deux pages sur l'Union européenne. Mais surtout présentation des langues de l'Union européenne — le français langue européenne, langue de travail de l'Union européenne — très utilisée, et utile dans l'Union européenne. Les langues en Europe, les programmes européens pour favoriser l'apprentissage des langues, « Vivre Erasmus : témoignages d'étudiants ».	Des images sur l'Union européenne : drapeau européen, Erasmus et film l'Auberge Espagnole.
2018 : Version Originale B2	Présentation de l'Union européenne — continent des langues – opportunités d'échanges/Langue française = langue de l'Union européenne.	Non applicable.

10) Annexe 10 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels français de français du système éducatif bulgare

Tableau 10 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels français de français du système éducatif bulgare

Analyse qualitative des représentations de l'Europe et de l'Union européenne dans les manuels français de français du système éducatif bulgare (Textes et images)		
Année et Nom du manuel scolaire analysé	Texte : L'Europe/L'Union européenne est-elle mentionnée dans le manuel ? Si oui, comment ?	Image : Quelles sont les images associées à l'Europe/l'Union européenne ?
1988 : Bonne Route 1B	Non applicable.	Non applicable.
1988 : Nouveau sans frontières 1	Non applicable.	Non applicable.
1989 : Nouveau sans frontières 2	Présentation de la construction européenne	Non applicable.
1989 : Bonne Route 2B	Présentation de l'Union européenne : le Conseil de l'Europe, la construction de la communauté européenne, l'Europe des étudiants, la naissance du drapeau européen, le projet Erasmus, le Parlement européen, le Palais de l'Europe, les projets communs européens, l'Eurotunnel, la navette européenne Hermès — Ariane 5, les États-Unis d'Europe.	Image du : Drapeau européen, des drapeaux des pays adhérents, Parlement européen (ancien)/Le Conseil de l'Europe/Union européenne.
1990 : Nouveau sans frontières 3	Présentation de la construction européenne	Non applicable.
1993 : Nouveau sans frontières 4	Non applicable.	Non applicable.
1996 : Panorama 1	Oui, au travers d'un projet commun : Eurêka et visibilité du drapeau de	drapeau européen/

	l'Union européenne/Strasbourg — ville européenne	
1998 : Panorama 2	Strasbourg — ville européenne/identité européenne/, l'Identité française et la construction de l'Europe, l'Union européenne en marche	L'Union européenne est représentée par Strasbourg — ville moderne et européenne, ouverte vers l'Europe et le monde, avec des instances européennes, des transports en commun, etc.
2002 : Panorama	l'identité française et la construction de l'Europe/construction de l'Europe, l'Union européenne en marche	Non applicable.
2002 : Campus 2	Non applicable.	Non applicable.
2003 : Campus 3	programme Erasmus, Etudier sans frontières — faire ses études dans l'Union européenne grâce à Erasmus — Union européenne	Erasmus — voyages, étudier sans frontières/Formation européenne en langue étrangère : le programme Erasmus : Deux films des années 2000 : l'Auberge espagnole
2005 : Campus 4	L'Union européenne n'est pas mise en avant comme un seul bloc homogène, mais au contraire, elle fait souvent office de référence comparative avec des chiffres et statistiques français : comparaison France et pays de l'UE.	Étant souvent comparée avec des données françaises, l'UE n'est représentée qu'au travers de tableau Excel, graphique, mentionnant la moyenne européenne et les différents pays européens.). Les pays européens sont plus perçus comme des pays que l'on peut visiter. Souvent, ils sont comparés avec la France en termes de statistique, au niveau sociétal, etc. Comment s'informe-t-on ?

		L'Europe du multimédia, internet, la gestion du temps en Europe
2008 : Écho 1	OUI – Langues européennes — pays européens Langue française — langue de l'UE	Par le Parlement européen à Strasbourg Aucune — mais attention — davantage promotion du « plurilinguisme »/Strasbourg, Parlement européen à Strasbourg/Pays européens : différentes nationalités en Europe se retrouvent dans plusieurs villes européennes
2008 : Écho 2	Non applicable.	Non applicable.
2012 : Écho Junior	Oui — les langues de l'Europe surtout : l'Italie, l'Espagne et l'Allemagne	Non applicable.
2013 : Écho A1	Langue française — langue de l'UE, langue de travail de l'UE	Non applicable.

11) Annexe 11 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare

Tableau 11 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare

Analyse qualitative des représentations de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels bulgares de français du système éducatif bulgare (Textes et images)			
Année et Nom du manuel scolaire analysé	Comment le manuel aborde-t-il les cultures francophones ?	De quelles manières est traitée la France, selon les adjectifs, les scènes situationnelles et les images associées ?	De quelles manières sont traités les pays hors France ? (tourisme au départ de la France, enjeux nationaux évoqués...)
1993 : Vous êtes ici 1	Non applicable.	Beaucoup d'exercices mettant en scène des situations françaises — Paris, l'épicerie, l'école en France, les transports en commun	Non applicable.
2009 : Rallye 1	Oui : La présence du français à travers le monde : montre la liste des pays francophones (1 page)/les attributs symboliques du Québec (la fleur de lys et son histoire liée à la France)/les reliefs montagneux des pays francophones européens	La France est mise en avant pour les éléments basiques à apprendre, vie quotidienne, on évoque également les régions françaises, les fêtes organisées en France, mais aussi, et surtout les	L'ensemble des pays francophones (hors France et Bulgarie) sont souvent évoqués seulement au travers des villes (Montréal, Dakar, etc.)

		éléments français en Bulgarie.	
2009 : Rallye 3	Oui, les langues parlées dans les pays francophones sont mentionnées au niveau historique, leur histoire, comme spécificité de chaque culture.	La France est mise en avant pour les éléments basiques à apprendre, vie quotidienne, on évoque également les régions françaises, les fêtes organisées en France.	Les pays francophones sont traités à chaque fin de section : un panorama des pays francophones est évoqué, reprenant leur géographie, leur histoire, leur historique avec la langue française. Ils ne sont pas mis en relation avec la Bulgarie.
2017 : Club@doss A2	Non applicable.	Non applicable.	Non applicable.
2017 : Rallye 1	Oui : La présence du français à travers le monde : montre la liste des pays francophones (1 page)/les attributs symboliques du Québec (la fleur de lys et son histoire liée à la France)	La France est mise en avant pour les éléments basiques à apprendre, vie quotidienne, on évoque également les régions françaises, les fêtes organisées en France, mais aussi, et surtout les éléments français en Bulgarie.	L'ensemble des pays francophones (hors France et Bulgarie) sont souvent évoqués seulement au travers des villes (Montréal, Dakar, etc.) ou des symboles
2017 : Rallye 2	Oui (Le Maroc) Oui : une fois lorsqu'on mentionne les courriels : différentes expressions/vocabulaire, pour le québécois.	Les éléments culturels, historiques et régionaux français sont présentés à chaque fin d'Unité — Panoramas de France	Tourisme au niveau du Maroc : Sinon villes et pays francophones (mais jamais de relation propre à la langue française).

2017 : Rallye 3	Oui : Au travers des différences de chaque pays francophone — histoire et relation avec la langue française : Oui très partiel — les différentes expressions culturelles de la langue française. La Belgique : un pays multilingue/le Canada : plurilingue	Enjeux, monuments, lieux et tourisms en France à chaque fin d'Étape (3 fois par Unité)	Une section à chaque fin de modules évoquant des pays francophones : catégorisé par région — pays francophones et langues officielles souvent.
2017 : Rallye 4	Oui partiellement — autres expériences en langue française (festival d'été de Québec)	La France est mise en avant au travers d'éléments contemporains (architectures, festivals de musiques, théâtres, de sa littérature et d'adaptation cinématographique , gastronomie)	Éléments français en Bulgarie, mais aussi points de vue interculturels — parler de la Bulgarie, de ses artistes, du tourisme et de portraits bulgares connus, en français/quelques événements culturels, sinon pays francophones mis en avant au travers de l'immigration (Algérien venu à Paris)
2017 : Rallye 5	Non applicable.	La France est vue au travers de ses traditions, de portraits de personnalités françaises — textes littéraires	Non applicable.

<p>2018 : Version Originale B 1</p>	<p>Oui, principalement — avantage de la diversité des langues (surtout européenne)/Oui, proverbe québécois, créole, africain en français/Deux pages, mais surtout langues de l'Union européenne</p>	<p>Non applicable.</p>	<p>Non applicable.</p>
<p>2018 : Version Originale B 2</p>	<p>Oui/principalement les langues et expressions utilisées dans les pays francophones — présentation de trois pays francophones/oui/expressi ons québécoises, africaines et créoles</p>	<p>Non applicable.</p>	<p>Non applicable.</p>

12) Annexe 12 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels français de français du système éducatif bulgare

Tableau 12 : Tableau de l'analyse qualitative des représentations (textes et images) de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels français de français du système éducatif bulgare

Analyse qualitative des représentations de la France, de la Francophonie et des pays francophones dans les manuels français de français du système éducatif bulgare (Textes et images)			
Année et Nom du manuel scolaire analysé	Comment le manuel aborde-t-il les cultures francophones ?	De quelles manières est traitée la France, selon les adjectifs, les scènes situationnelles et les images associées ?	De quelles manières sont traités les pays hors France ? (tourisme au départ de la France, enjeux nationaux évoqués...)
1988 : Bonne Route 1B	Les Francophonies : Canada, Afrique francophone et le parler des jeunes/Oui — ce qu'on peut entendre au Canada	Non applicable.	Non applicable.
1988 : Nouveau sans frontières 1	Non applicable.	Non applicable.	Non applicable.
1989 : Nouveau sans frontières 2	Non applicable.	Non applicable.	Non applicable.
1989 : Bonne Route 2B	« Francophonie, le mot est triste, le concept, peut-être trop usé. Il définit une prudente communauté aux liens politiques ou économiques parfois divergents. [...] Alors préférons, la formule plus modeste et plus exacte d'entente francophone » page 86	Travail, écologie – nature, tourisme, technologie, l'Hexagone, diversité et immigration en France (universalisme français), engagement militant	Non applicable.
1990 : Nouveau sans frontières 3	Une page sur Montréal — Française partie à Montréal	Non applicable.	Non applicable.

1993 : Nouveau sans frontières 4	Expressions des francophones/Québécois, Sénégalais, Créoles	Non applicable.	Non applicable.
1996 : Panorama 1	Mention seulement de 3 pays où la langue française est présente. /Oui : 3 pays mis en avant : Polynésie française, Côte d'Ivoire et Québec — accents particuliers et rapport à la langue française	La France est traitée dans sa multitude, régions/vie quotidienne/changements de société/sujets quotidiens/les habitudes des Français	Les pays étrangers et la France, sont soit : évoqués devant des portraits d'origines du pays venus en France, soit des pays en relation historique avec la France et notamment les pays francophones.
1998 : Panorama 2	Non applicable.	La France est évoquée à travers des spécificités, des préoccupations des Français, la culture française, les monuments nationaux, la politique en France, l'administration, etc.	Non applicable.
2002 : Panorama 4	Non applicable.	France mise en avant au niveau des thématiques choisies (toujours les mêmes) — travail, patrimoine, culture, mode, gastronomie, intégration/ce qui est intéressant ce qu'elle est beaucoup comparée aux États-Unis	Plurilinguisme pour la Belgique et le Canada/Sinon aide humanitaire pour les pays du Sud notamment Côte d'Ivoire, Burkina Faso et Cambodge/Traité politique pour la francophonie
2002 : Campus 2	OUI : Seulement si l'on considère le breton et le basque comme des expressions françaises différentes. « Multiculturalisme seulement sous le prisme des régionalismes français ». /Régionalisme français : breton, basque. Mention de quartier en France : « ghettos maghrébins et asiatiques », mais pas	La France est mise en avant, l'ensemble de ses enjeux et spécificités nationales sont traités. Famille, Histoire, cultures, géographie, régions, administratif, etc. Ce sont les grands stéréotypes français. Ce qui pourrait se démarquer est l'importance donnée aux régions (la France ce n'est pas que Paris).	Les mentions des pays sont soit : 1) Un pays est mentionné, car un Français est parti vivre là-bas ou en vacances. 2) Un pays est mentionné, car le personnage central est d'origine du pays-ci et est venu travailler en France, est devenu français.

	de mention de la langue.		
2003 : Campus 3	OUI : Diversité linguistique présente en France : plusieurs langues parlées : breton, alsacien, langues d'oïl, berbère, arabe, yiddish, romani chib, arménien, créole, réunionnais, martiniquais, etc..	France plus multiculturelle, accueillante, ancrée dans la modernité, langue française — langue tournée vers l'Europe, possibilité de découvrir le monde en étant français, ouverte à l'international, France plus parisienne, mode et art contemporain, stéréotypes sur l'amour à Paris Page 8 : différentes langues parlées sur le territoire de l'État français — la langue française ouvre à d'autres langues Page 65 : expressions nouvelles utilisées en France, « le verlan » Page 101-102 : la langue française est en interconnexion avec l'allemand et l'italien : mots français dans l'allemand, mots italiens dans la langue française. Page 136-137 : parler de l'Histoire et des lieux de mémoire (seulement Paris)	Beaucoup de Français en voyage dans ces pays. Si mentionné, souvent mentionné dans un contexte et rapport (positif, négatif) avec la France, pays acquis et supporte les valeurs occidentales de Liberté, fraternité — valeurs universelles. Mention importante de la culture populaire « américaine ».
2005 : Campus 4	Oui, du point de vue des portraits littéraires de chacun : Nothomb (Belgique), Confiant (Antillais arrivé dans l'Hexagone)	Pays de la mode, des arts, de la culture, de la gastronomie, du théâtre et du cinéma, réflexion dans les humanités. La France est également présentée comme plurielle dans ses territoires, avec une concentration, malgré tout, particulière pour Paris.	Les pays autres que la France sont mentionnés dans des contextes très spécifiques, capitalisme, domination culturelle (USA), exploitation (Chine). Les pays européens sont plus perçus comme des pays que l'on peut visiter. Souvent, ils sont comparés avec la France en termes de statistique, au niveau sociétal, etc.
2008 : Écho 1	OUI, mais pas nécessairement les	Non applicable.	Non applicable.

	autres langues en francophonie SAUF pour l'Union européenne et les grandes langues (notamment le chinois)		
2008 : Écho 2	Relativement — juste évoqué une fois l'Algérie et le Québec pour le tourisme	Non applicable.	Non applicable.
2012 : Écho Junior	NON APPLICABLE	Non applicable.	Expressions québécoises lors d'un audio – page 48-49 : « avoir de la misère »
2013 : Écho A1	Relativement — Tourisme dans des pays francophones	Non applicable.	Non applicable.

Notes de fin

¹ En tant que membre observateur.

² En tant que membre de plein droit.

³ À l'instar de Christophe Traisnel (2013; 2015) reprenant l'affirmation de Anne Marie Thiesse (2007) sur l'existence d'une nation ; nous stipulons l'existence même de la francophonie grâce aux discussions, débats, stratégies déclaratives et discursives « *d'une poignée d'individus* » qui « *entreprennent de la prouver* » (Traisnel 2013, 3; 2015, paragr. 26).

⁴ Inventée par Onésime Reclus (Reclus 1886; Laulan et Arnaud 2008, paragr. 9; Traisnel 2015, paragr. 7), il définissait la francophonie comme l'ensemble des populations parlant français ; alors reliée à l'expansion et à la doctrine coloniales de la France — sa *Mission civilisatrice* — au service du rayonnement de sa culture et de sa langue (Pinhas 2004, 72; Gambotti 2015, 190; Gazeau-Secret 2010, 2). Cette première francophonie est ainsi « essentiellement linguistique » (Guillou 2016, part. III.1; T. H. T. Phan 2016) et francocentrée (Amit 2015, 191; Traisnel 2015, paragr. 26) à visée impérialiste (Provenzano 2006, 96). « Oubliée », elle est ensuite redécouverte en 1962, à l'heure des décolonisations, par plusieurs auteurs [Jean-Marc Léger, Norodom Sihanouk, Kateb Yacine, Léopold Sédar Senghor, Jean Lacouture (cité dans Traisnel 2018a, 353; Collectif 1962)] dans la *Revue Esprit* (Senghor 1962; Lavodrama 2007; Puccini 2008; Traisnel 2015, paragr. 22). Léopold Sédar Senghor la dénationalise et insiste alors sur la solidarité entre les peuples « autour du partage du français » [incarquée par cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des énergies dormantes] (Senghor 1962; Provenzano 2006, 96). Il souhaite ainsi, idéalement, la création d'une union géoculturelle en cette « Civilisation de l'Universel » (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:22) reflétée par les caractéristiques « intrinsèques » du français de Rivarol — langue naturellement universelle (Rivarol 1784; Rivarol et Dutourd 1991; Provenzano 2006, 96). Cet espoir créateur est également porté, et nuancé parfois, par ses homologues africains et québécois [« Senghor et ses homologues, tunisien, Habib Bourguiba et nigérien, Hamani Diori, le Prince Norodom Sihanouk du Cambodge ainsi que québécois, Jean-Marc Léger. » (Gouvernement français 2023; « Portail de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) », s. d.)] — Pères fondateurs reconnus de la Francophonie [il se forgea et se popularisa, par ailleurs, au sein d'une multitude d'associations francophones engagées (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:182; Canivez et al. 2011, 74)]. Cette deuxième francophonie, de solidarité seulement [la notion de francophonie défendue par Léopold Sédar Senghor — ancrée dans son discours sur la négritude et la « Civilisation de l'Universel » — et par ses homologues, était définie comme une communauté culturelle politique de solidarité : « un Commonwealth à la française » (T. H. T. Phan et al. 2011; Deniau 2003; Pinhas 2004; Valantin 2010; Guillou 2016). Seulement, face aux réticences de la France, au blocage canado-québécois en 1968, et aux réserves de la République de Guinée, la francophonie senghorienne n'a pu voir le jour à cette période (T. H. T. Phan et al. 2011)] (Guillou 2016; T. H. T. Phan 2016; Arnaud, Guillou, et Salon 2002; Léger 1987; Valantin 2010), s'entend donc comme une coopération informelle entre « communautés culturelles de métissage et de solidarité » (Guillou 2016; Chardenet et al. 2008, 1:94) « ayant en commun l'usage du français » (Traisnel 2018a, 354). Elle se confondra alors avec la création en 1970, de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) et de ses missions attribuées. Au travers de cette dynamique, la notion « francophonie » va progressivement s'institutionnaliser et s'officialiser, se définissant donc au gré des discours étatiques des États membres de l'ACCT. Elle va se penser/être pensée ainsi comme un véritable espace ou « projet politique » (Chardenet et al. 2008, 1:93-95) international. Cette nouvelle interprétation choisie instruit une distinction discutée [certaines publications en sciences humaines et sociales confondent les deux notions (Provenzano 2006) tandis que « les manuels ou thèses généralistes sur le sujet » (Traisnel 2018a, 370) sont attachés à cette séparation afin de mieux connaître cet objet « francophonie » (Deniau 2003; Le Scouarnec 1997; Tétu 1997; Arnaud, Guillou, et Salon 2002; Phan-Labays 2011)] entre francophonie [- elle définit l'ensemble de la communauté des parlants français] et Francophonie [- elle renvoie à l'organisation internationale regroupant politiquement « les États et les gouvernements des pays ayant le français en partage » (Violette 2006, 13)].

⁵ — dernièrement la question de la mondialisation — et des « grandes messes francophones » (Klinkenberg 2017, 14) — les Sommetts —

⁶ Ainsi, remplaçant l'ACCT par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), la lente marche institutionnelle francophone (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:179; Arnaud, Guillou, et Salon 2002, 149) s'est politisée et mondialisée élargissant ses compétences (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:249; Maïla 2009, 98; Maltais 2008; Paquin et Beaudoin 2008, 38). Il faut alors désormais comprendre le terme de Francophonie en corrélation avec le troisième dialogue de la mondialisation — un dialogue qui assure « le développement équilibré de chaque entité culturelle, linguistique et religieuse du monde » face à une uniformisation décrite et contestée (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:21; Guillou 2016; Chardenet et al. 2008, 1:95).

De ce fait, l'OIF par l'entremise des discours étatiques s'est positionnée en faveur de l'exception culturelle en 1993 [notamment lors du Sommet de Maurice] (Gazeau-Secret 2010, 17; T. H. T. Phan et al. 2011, 1:31; Gendreaux-Masalou 2004; Farandjis 2004; Diouf 2004), et fut le cheval de Troie dans l'adoption en 2005 de la Charte de l'UNESCO (2018) pour la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:248, 253; Phan-Labays 2011; T. H. T. Phan 2010; Paquin et Beaudoin 2008). En s'érigeant comme modèle de diversité, pour la défense du plurilinguisme, elle tente d'englober ainsi la pluralité des contextes linguistiques, culturels et politiques francophones au sein de cette Francophonie (Chardenet et al. 2008, 1:95), cet espace institutionnalisé francophone.

⁷ C'est une auberge espagnole contemporaine (Traisnel 2015, paragr. 14; 2018a, 351) [reprenant une expression de Jean-Marc Léger en 1977 et de Jean-François Simard, *Le Devoir*, 28 novembre 2014], habitée et caractérisée « par des contrastes profonds » entre ses membres, leurs motivations, leurs rapports à la langue française, entre ses francophonies en somme. Ce sont des francopolyphonies (Traisnel 2015, paragr. 14; Farandjis 1999; 1984; 2004). De cette dernière interprétation Traisnel (2015) constate ainsi une représentation constellaire « de “la” francophonie quant à elle profondément centrifuge soulignant à l'envi les profonds contrastes qui traversent cette « communauté linguistique », de même que les différentes d'interprétation qu'elle peut soulever [...] » aux travers « des usages et pratiques linguistiques locaux [...] et les variétés de français » (paragr. 11, 22). Cette fluctuation définitionnelle s'est ainsi, de nouveau, construite par les discours étatiques et associatifs novateurs et donc aux regards « des projets, des représentations et des idéologies que les locuteurs y investissent » (Violette 2006, 27).

⁸ Dans la variété des publications manipulant le concept de *francophonie*, cinq grandes approches sont utilisées : « historique (Roy 1993; Tétu 1997; Farandjis 2004; Valantin 2010; T. H. T. Phan et al. 2011), institutionnelle et juridique (Rossillon 2007; T. H. T. Phan et al. 2011; Frosin 2010), démolinguistique (Deniau 2003; Poissonnier et Sourina 2005; Poissonnier et al. 2006; Wolff 2014; Maurer 2014), politique (Desouches 2006; Maïla 2009; Traisnel 1998), sociolinguistique (Chaudenson et al. 1991; Chaudenson 2000; Cerquiglini 2000; Chaudenson et Calvet 2001; Cerquiglini 2002; Klinkenberg 2004; Violette 2006; Chardenet et al. 2008; T. H. T. Phan 2010; Bulot et Blanchet 2013; Klinkenberg 2017; Calvet 2017a; Klinkenberg 2021) » (Traisnel 2013, 9) et même « géopolitique (Barrat 1994; Attali 2001; Giblin 2007; Malausséna et al. 2010; Gambotti 2015; T. H. T. Phan 2016) » (Traisnel 2015, paragr. 24) s'inscrivant dans leurs champs respectifs, notamment en science politique et en relations internationales (Massart-Piérard 2000; Beaudoin 2006; Massart-Piérard 2007; Agence universitaire de la francophonie 2009; Dessouky 2009; Dang et al. 2018) ou en linguistique. Au sein de ces analyses, la francophonie peut recouvrir « une variété d'espaces couverts, allant du très global et très contemporain (Arnaud, Guillou, et Salon 2002; Wolton 2006; Amit 2015; Laulan et Arnaud 2008) [...] au très local » saisissant la singularité des contextes francophones (Traisnel 2018a, 371). Ces études discutent aussi le concept en relation avec divers objets « francophonie et langue, le français et l'idée de partage à travers des liens plus ou moins communautaires : l'éducation, la culture, les arts, le droit, l'économie, la santé... » (Traisnel 2013, 3), ou encore avec les médias (Kanev et al. 2009). Cet ancrage académique dépeint d'une vitalité dans l'analyse du fait francophone (P. Dumont 1992, 165;

2001) et consacre la pluridisciplinarité définitionnelle et contextuelle du concept de francophonie (Pöll 2022). « Il apparaît donc que la terminologie foisonnante qui entoure la francophonie renferme des ambiguïtés » (Violette 2006, 13; Judge 1996, 19).

⁹ « les différences entre groupes et sur leur transformation sont particulièrement pertinentes pour saisir la francophonie. Non que celle-ci soit ethnique ou nation, bien sûr, mais un peu comme ces deux types de groupes, elle se trouve traversée par un travail permanent de construction, de réflexion sur elle-même ou les identités qui la composent, comme toute communauté. »

¹⁰ « acteurs (publics ou privés) et en particulier la fonction exercée par l'engagement politique et social en faveur du français dans la construction de cette communauté singulière, et dans la manière dont on lui attribue un sens politique » (Traisnel 2013, 12).

¹¹ Effectivement, reprenant Traisnel (2018a), nous inscrivons l'objet francophonie dans la découverte de cette « vie liquide » décrite par Bauman (2000), au *zeitgeist* de notre époque (Johansson et Dervin 2009, 386).

¹² Nombre d'auteurs se sont interrogés théoriquement et analytiquement sur la dimension communautaire (Canivez et al. 2011) voire identitaire (Wolton, Mandigon, et Yannic 2008; Guion 2008) associée à ce que nous considérons comme la *francophonie solide*. Ce concept de Johansson et Dervin, sera intimement lié, selon eux, à l'idée de *communauté imaginée* de Benedict Anderson (1991; 2006). Nous sommes cependant conscients des divergences et critiques que peuvent entraîner l'usage du concept de communauté imaginée emprunté du nationalisme, principalement dans le cadre d'un rapport entre langue et conscience d'appartenance. En revanche, notre mémoire ne se concentrant pas sur un regard théorique et une analyse de la francophonie institutionnelle comme communauté imaginée, nous reprenons l'angle prédéfini par ces auteurs finlandais. Anderson, selon eux, « affirme qu'une communauté est un produit culturel qui a des limites (imaginées) et à partir de laquelle ses membres entretiennent un lien langagier et d'appartenance culturelle entre eux » (Johansson et Dervin 2009, 388). Cette langue commune aiderait, tout comme elle le fait avec l'identité nationale, à créer une conscience d'appartenance (Baker 2011, 80) à un groupe tant au niveau étatique qu'au niveau individuel. Et, ces lieux (ici institutionnel dont l'OIF et ses structures matérielles) permettent, malgré une absence de mutuelle connaissance entre tous les membres, à ces derniers le « partage d'un sentiment mutuel de citoyenneté et d'interdépendance où ils construisent activement ce sentiment d'appartenance » (Johansson et Dervin 2009, 388). Ainsi, « cette construction est donc basée sur les représentations et valeurs que les locuteurs ont de la langue et de leur communauté » (*Ibid.*, p.388). Lorsque celles-ci forment un « tout » (Kachru 2006), « il s'agit d'une canonisation du discours concernant la communauté langagière » (Johansson et Dervin 2009, 388). Par l'imaginaire des locuteurs nous assistons donc à une « formation discursive d'un noyau » qu'est la francophonie en tant que communauté (*Ibid.*, p.388). Ainsi, « non seulement l'imaginaire concernant la communauté est construit, mais cet imaginaire est aussi 'vécu' par ses membres » (Gal et Woolard 1995; Tsitsipis 2002; Johansson et Dervin 2009, 388). Ces représentations ou prédiscours (Paveau 2017), processus créateurs, sont souvent « liés au pouvoir et aux hiérarchies » et renvoient à la mobilisation par ses membres, d'une mémoire historique collective (*Ibid.*, p.388). Aussi, à l'instar de Traisnel (2016, 139), il ne s'agit pas de questionner de l'existence communautaire de la *francophonie solide*, mais plutôt de « comprendre comment elle est construite, imaginée » (*Ibid.*, p.139) et quels sont donc les caractéristiques canoniques de ces prédiscours constitutifs déclarés par l'ensemble de ces membres (tous niveaux confondus – intergouvernemental à associatif et individuel), ces « faiseurs de francophonie » (*Ibid.*, p.139) internationale donc.

¹³ Concédant de l'éparpillement géographique au sein de l'espace francophone, des rapports linguistiques et statuts différents du français dans les États membres de l'Organisation internationale de la Francophonie, de la diversité culturelle, des divergences politiques et économiques (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:18; T. H. T. Phan 2010, 2).

¹⁴ Le second axe caractéristique de la *francophonie solide* met en avant l'aspect culturel, institutionnel et idéologique de langue française au sein de cette communauté imaginée. Les francophones seraient « unis par le lien d'une langue commune » dans cet « univers pluriel, métissée, qui parle et écrit à la fois le français et une infinité de langues "maternelles" » (Johansson et Dervin 2009, 389; Traisnel 2015, paragr. 2; Roy 2008, 18). Les institutions de la Francophonie formeraient et seraient conscientes « des liens que crée entre ses membres le partage de la langue française et de valeurs universelles » (Organisation Internationale de la Francophonie 2005, 2; cité dans Johansson et Dervin 2009, 389; Francard 2015, 222; Wolton 2019, paragr. 11). De ces caractéristiques, les auteurs distinguent donc « une référence à des valeurs, à une idéologie commune et à la construction commune de l'univers francophone comme un univers pluriel et culturel » (*Ibid.*, p.389). Ces prédiscours se retrouvent dans les Sommets et Chartes de la Francophonie (Organisation Internationale de la Francophonie 2005), dans les manuels d'auteurs renommés sur la francophonie institutionnelle (T. H. T. Phan et al. 2011, 1:1; T. H. T. Phan, Guillou, et Durez 2012, 2:2; Wolton 2006), ou encore dans certaines revues académiques (Traisnel 2018c). En la nommant, ils « produisent » et « reproduisent » la francophonie (ici *francophonie solide*) et « la stabilise dans un mouvement politique et institutionnel dont la fonction est de promouvoir le français » (Johansson et Dervin 2009, 390). Ces acteurs, par leurs discours, leurs projets politiques, leurs programmes, leurs accords internationaux, contribuent ainsi à identifier et définir la francophonie et plus largement à imaginer les traits de la communauté francophone internationale (Traisnel 2018a, 368).

¹⁵ une histoire commune à l'ensemble de l'alliance francophone (Wolton 2008, 60; Canivez et al. 2011, 11, 70)

¹⁶ La Secrétaire générale, l'OIF, l'AUF, TV5 Monde, l'Université Senghor, l'Association internationale des Maires et responsables des capitales et des métropoles partiellement ou entièrement Francophones, le CONFEMEN, le CONFESJES, l'Assemblée parlementaire de la francophonie, le Conseil permanent de la Francophonie, la Conférence ministérielle de la Francophonie et la Conférence des chefs de gouvernement ayant le français en partage.

¹⁷ Il relaie les prédiscours sur le récit historique de la francophonie et contribue à ancrer, caractériser historiquement et immortaliser la communauté francophone par la pierre et le marbre (Yongui 2020, 202). Les célébrations mystiques de journées historiques, telles que le 20 mars avec la mise en valeur du drapeau de l'OIF et sa vision, souhaitent entretenir une « flamme sacrée » transgénérationnelle entre les francophones (Deniau 2003; Yongui 2020, 202; T. H. T. Phan et al. 2011, 1:268). [Les axes géographiques et linguistiques « vont toujours de pair et font référence au noyau de la communauté francophone » (Johansson et Dervin 2009, 388). Ces auteurs finlandais reprennent ainsi les définitions de la Francophonie dans les dictionnaires et soulignent alors la caractérisation des références de la communauté francophone autour : « des zones géographiques » où le français est parlé, et au statut et à l'usage de la langue française dans cet espace (*Ibid.*, p.389).]

¹⁸ (Martel 1997, 262; Amit 2013, 183; Ager 1996; Chaudenson 2007; Chardenet et al. 2008).

¹⁹ Pour ces auteurs, le terme de francophonie peut être considéré comme : 1) aire linguistique, 2) réseaux d'acteurs et d'activités relevant de la coopération universitaire, des partenariats entre juristes, journalistes, etc., 3) comme organisation intergouvernementale (Canivez et al. 2011, 74). Ces mêmes auteurs s'interrogent théoriquement, quant à l'existence d'un réel sentiment d'appartenance des membres de la francophonie institutionnelle et des francophones entre eux à l'échelle internationale. Ils en concluent que la communauté francophone peut exister sur le plan littéraire par une interrelation entre les littératures d'expressions françaises à travers le monde (Canivez et al. 2011, 84-85). Cependant, la communauté francophone en termes sociopolitiques n'existerait qu'au travers du projet pensé et construit par les acteurs, étatiques de la société civile et

universitaire. Ainsi, il n'y aurait qu'une mégacommunauté reposant sur un sentiment d'accomplissement en commun et de reconnaissance réciproque (*Ibid.*, p.84, 159). Il serait alors possible de penser la francophonie comme une communalisation (*Ibid.*, p.80).

²⁰ Aussi, la dimension utopique (Massart-Piérard 2007; Guillou et Phan 2008), voire mythologique du discours des responsables et idéologues francophones (Morel 2007, 102) et de leurs motivations (Canivez et al. 2011, 149) quant au projet d'une francophonie multilatérale (Pannier 2018), consacrer l'universalisme et les solidarités linguistiques, culturelles et historiques (Martel 1997, 250) au sein de cette communauté imaginée (Roy 1993). Ainsi, plus largement, l'OIF et ses États membres entendent définir « la francophonie comme l'espace de la diversité culturelle » (Roy 2008, 14; Tardif 2009; Tardif et Farchy 2011) où la cause francophone perçue comme tâche messianique serait « la défense de la diversité » culturelle et linguistique (Klinkenberg 2017, 17; Beauville et al. 2009, 5; Gazeau-Secret 2010, 16; Traisnel 2018a, 359; Wolton 2008, 61; Cuq et Chardenet 2010, 7). En d'autres termes, comme l'analyse François Provenzano (2008; 2011b; 2011a; cité dans Klinkenberg 2017, 17), les discours de l'OIF sont ainsi sociohistoriquement conditionnés et rhétoriquement structurés : où l'organisation se fait l'héraut de la diversité culturelle, de la cohabitation culturelle et où la langue française serait le chantre du plurilinguisme (Provenzano 2008, 13; Klinkenberg 2017, 17; Wolton, Mandigon, et Yannic 2008, 16, 31, 41; L'Estrac 2016; G.-F. Dumont et Montenay 2012; Laulan et Arnaud 2008; Maïla 2009, 98; Tibi 2001).

²¹ Dans cette dynamique, le *Grand Récit* de la communauté francophone célèbre les accomplissements internationaux autour du « rôle crucial qu'on put jouer les pays francophones dans les négociations autour du GATT dans les années 1990 » et pour l'adoption de la Charte de l'UNESCO pour la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles (Traisnel 2018a, 368; Gazeau-Secret 2010, 17, 18; Dodu-Savca et al. 2007, 102; T. H. T. Phan et al. 2011, 1:153; T. H. T. Phan 2010, 3; Paquin et Beaudoin 2008; Beaudoin 2006; Guillou et Littardi 1988).

²² L'autrice évoque également les mécanismes de rapprochements et de collaborations entre l'OIF et l'Union européenne dans une visée politique, linguistique, culturelle et éducative commune.

²³ Car en quittant l'île de la Cité, la langue française s'entend aujourd'hui comme un archipel de francophonies (Parker 2010, 55).

²⁴ (pour explication entre parlants-français et francophone voir 2)

²⁵ Un élément analytique peut tout de même nous éclairer sur la définition « d'intégration européenne ». L'article a été publié dans l'ouvrage de Krasteva et al. (2007) qui tente de définir le « rôle des promoteurs de la francophonie dans la consolidation de la démocratie » (p.2) et « se propose de comparer institutions et acteurs, d'examiner la place du français dans le processus d'adhésion et de construction de l'Union européenne face aux représentations, aux intérêts et aux attentes des acteurs locaux. » (p. 7). Il est alors possible de comprendre la tendance d'un point de vue institutionnel où les francophones auraient participé à l'adhésion de l'État bulgare à l'Union européenne. Mais, il n'est alors pas entendu ici l'angle culturel et sociétal plus largement.

²⁶ Recherches historiques qui parfois sont soumises, elles-mêmes, à l'idéologie dominante et à des rapports sociopolitiques structurels établis (*Ibid.* p.178).

²⁷ Dans ce contexte et à des fins d'effectivité, les élites – archéologues doivent alors tenir compte des multiples variables, notamment les événements constitutifs de la mémoire collective. Cette mémoire collective « refers both to people's shared recollections of past events and to 'past memories that are embodied in "technologies of memory" that transmit them to future generations » (Zembylas et Bekerman 2008, 128; cité dans Dembińska 2017, 399).

²⁸ Plus encore, ces entrepreneurs doivent considérer les structures sociales déjà opérantes au sein de la communauté visée ; c'est-à-dire, tenir compte des normes, valeurs et représentations sociales en vigueur (voir 1.3). De ces considérations, ils pourraient, par la suite, tenter de les modifier, tout assurant, toujours, une certaine continuité passé-présent avec ces dernières.

²⁹ Ces études sont davantage orientées en sociolinguistique, sciences de l'éducation et didactique du français langue seconde et étrangère, nous utilisons donc en partie leurs référencements comme sources. D'autant que leur courant ontologique et épistémologique s'accorde avec le nôtre, à savoir le courant constructiviste.

³⁰ À défaut de celles issues des différents courants de la linguistique interne moderne de Saussure (Saussure 1971; Saussure, Bouquet, et Engler 2002) à Martinet (Martinet, Walter, et Walter 1969) en passant par Chomsky (Chomsky 1966; 2014; Calvet 2003; Blitman 2020; Zufferey et Moeschler 2021).

³¹ Plus concrètement et comme notre question de recherche le sous-tend, il s'agit d'analyser les représentations sociales associées à la francophonie locale, c'est-à-dire ce que les personnalités actives qui pensent la francophonie locale disent. Mais, nous entendons également percevoir et comprendre quelles sont les représentations sociales associées à la francophonie. En d'autres termes, c'est analyser les contenus liés à la « francophonie » en général qui sont associés par les personnalités actives sur le terrain du français en Bulgarie.

³² Malgré de multiples définitions du concept de représentation sociale (Abric 2003; 2008; Codol 1972; Di Giacomo 1986; Flament 2003; 1989; Grize 2003; Milgram 1984; Palmonari et Doise 1986; Wagner et al. 1999; cité dans Gaymard 2021),

³³ De nombreux auteurs vont cependant parler de représentations linguistiques (Boudreau et White 2004; Dagenais et Jacquet 2008; Moore et Py 2008; Moore et Castellotti 2002; cité dans Levasseur 2018, 74) à défaut de représentations sociolinguistiques (Stunell 2019; Moore et Py 2008). Nous ne rentrerons pas dans ces débats sémantiques de linguistes, *sociolinguistes* et didacticiens et privilégions l'usage de cette dernière notion (pour saisir les débats en cours voir Blanchet 2011; Bulot et Blanchet 2013; Calvet 2003; 2007; Candelier et Hermann-Brennecke 1993; Encrevé 1977; Moore et Castellotti 2002; B. Muller 1985; N. Muller 1997).

³⁴ « Ce sont des systèmes d'interprétation de la réalité qui déterminent la nature des relations que nous entretenons avec la langue, avec ses usages et avec les usagers de la communauté linguistique » (Boyer 2017b, 42; cité dans Hadjarab 2011, 45; voir également Boyer 1987; Bulot 2001; Bulot et Blanchet 2013; Grenzi 2014; Trimaille 2012; Santos 2021; Zarate 1997).

³⁵ Labov souligne que le concept de norme ici est entendu dans un sens subjectif, une norme « que l'on trouve dans les attitudes et les discours métalinguistiques (jugements évaluatifs) des locuteurs » (Boyer 2017b; cité dans Hadjarab 2011, 45; sur le concept et la catégorisation des normes voir Rey 1972).

³⁶ La signification s'entend comme « la part d'interprétation », la signification de « quelque chose » pour Jodelet (1984). Seulement à cette époque, elle évoque davantage le concept de « signifiant » pour définir la signification. Plus tard (2010), en s'inspirant de Saussure, puis de Barthes et de Lévi-Strauss sur la conception du mythe, elle viendra théoriser ce terme de « signification », l'ajoutant aux concepts de signifié et de signifiant de Saussure (1971) (Jodelet et Paredes 2010, 50; pour plus de précisions voir Saussure 1971; Barthes 1971; 1957; Damon 2016; Lévi-Strauss 1964; 2014). En linguistique, le signifiant se conçoit comme « l'image acoustique d'un mot ». En revanche, le signifié pour Saussure, est le concept, la « représentation mentale » d'une chose. Nous reprenons la conceptualisation de Jodelet (2010) liant le terme de « signification » à celui de « représentation sociale ».

³⁷ Ce dernier peut être tout autant matériel qu'immatériel et imaginaire (Jodelet 1984).

³⁸ Par ailleurs, s'inspirant de la psychologie sociale (Isambert 1961; Fischer 2020), Jodelet souligne le caractère symbolique et signifiant des représentations. C'est, effectivement, une construction subjective du signifié, où « se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble, indifférencier, le stimulus et la réponse ». Ainsi, la représentation est un processus, une interaction du sujet et de l'objet qui « s'empoignent en se modifiant sans cesse l'un l'autre » (Piaget 1968; cité dans Jodelet 1984, 366). De ce fait, la représentation a un bien un caractère constructif. D'autant que cette interaction implique, pour le sujet « une part d'activité de construction et de reconstruction dans l'acte de représentation » (*Ibid.*).

³⁹ La première fonction est le résultat d'une volonté de compréhension des individus sur la réalité qui « les entoure ». Cette fonction de savoir évolue au sein des échanges et communications » (Gaymard 2021, paragr. 51; Moscovici 1984; 1989).

⁴⁰ Effectivement, dans le sens de notre compréhension de l'imaginaire, les représentations sociales « et de l'intelligence en particulier, se structurent et évoluent selon les "aléas" des expériences quotidiennes ». De ce fait, s'opère la « construction d'un univers social mentalement intelligible et cohérent », créateur de liens et d'affiliations sociales (Garnier et Sauvé 1999; cité dans Jodelet 2002; 2007; repris par Hadjarab 2011; voir également sur ce sujet Augé 1976; Duby 1978; 1989; 1997) et « l'élaboration d'une identité sociale et personne gratifiante (du sujet), c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminées » (Mugny et Carugati 1985, 183; cité dans Gaymard 2021, paragr. 53; Hadjarab 2011, 23).

⁴¹ Les représentations sociales permettraient de justifier les pratiques et comportements *a posteriori*. Au-delà de jouer un rôle en amont, elles le feraient également « en aval », car elles « constituent le principal moyen d'établir et d'étendre les connaissances partagées, les pratiques communes et les affiliations qui lient les membres de la société et agissent ainsi pour soutenir les systèmes d'identité, de communauté, d'inclusion et d'exclusion » (Sammut et Howarth 2014; traduit par Gaymard 2021, paragr. 58; voir également Duveen 2001; 2008).

⁴² Et, parce que porteuses de sens, ces représentations sont également « prescriptives de comportement » (Flament 1994; cité dans Gaymard 2021, paragr. 55). En d'autres termes, elles auraient un aspect normatif qui définirait ce qui est « licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (Abric 1994c, 17; voir également McKinlay et Potter 1987; Guimelli 1993; Lheureux, Rateau, et Guimelli 2008)

⁴³ Cette fonction est d'autant plus applicable concernant les représentations sociolinguistiques — régissant les comportements, variétés et usages linguistiques acceptés, acceptables ou non, (voir notamment, sur les représentations de références et d'usages, Boyer 1990; Bulot 2001; Favreau 2011) dans des contextes francophones et de FLE (Bachir et Chergui 2020; Bulot et Blanchet 2013; Defays et Deltour 2003; Defays et Meunier 2015; Manić-Matić 2014; Molinari 2010; 2015; 2017; Miras, Río, et Auzéau 2017; Prikhodkina 2011; Santos 2021).

⁴⁴ Ces représentations sociales apparaîtraient et seraient réifiées de différentes manières. Plusieurs « optiques » ont tenté d'expliquer ces phénomènes tels que le souligne Jodelet (1984). Il y aurait, effectivement : « 1) l'optique valorisant l'activité cognitive. Selon cette approche, l'individu est un acteur social qui s'approprie les idées, les valeurs et les modèles qu'il hérite de son groupe d'appartenance ou des schèmes de pensée que véhicule sa société. Ainsi, la représentation sociale se forge quand le sujet est en « situation d'interaction sociale » ou confronté à un « stimulus social ». 2) l'approche valorisant la signification de l'activité représentative : l'individu est générateur/producteur de sens. Sa représentation est un moyen à travers lequel s'exprime « le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social. » La représentation est (ainsi) sociale vu qu'elle provient des règles et des valeurs socialement approuvées. Elle est tout simplement le miroitement de cette société. » (Hadjarab 2011, 21; pour plus de précisions voir Jodelet 1984, 366). Trois autres approches sont également abordées, notamment l'optique 3) mettant en avant le rôle de la pratique discursive de « sujets socialement situés (Jodelet 1984, 366). Ces représentations discursives seraient sociales notamment, car, elles témoignent de « l'appartenance sociale des sujets parlants et de la finalité de leurs communications » (*Ibid.*). Par ailleurs, existerait l'approche 4) « valorisant la pratique sociale du sujet ». L'individu – acteur social – produirait des « représentations qui reflètent les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe » (*Ibid.*). Une cinquième approche 5) expliquerait la création de représentation sociale par le sujet parlant « porteur de déterminations sociales ». Il baserait « l'activité représentative sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis [...] structuré par des idéologies dominantes » (*Ibid.*, voir également Boltanski 1979; Bourdieu 1975; 1991b). Enfin, la sixième approche 6) mettrait l'emphase sur les relations entre les groupes et au sein même du groupe. Ainsi, la dynamique des interactions entre les membres « contribuerait largement dans la construction des représentations » (Hadjarab 2011, 22). D'autres chercheurs inscrit dans les courants de la psychologie sociale française (Abric 1994c; 2003; 2008; Fischer 2020; Isambert 1961; Moscovici 1989; 1984) insistent sur d'autres phénomènes. Moscovici conceptualisera « la formation et le fonctionnement des représentations sociales » au travers des notions d'objectivation et d'ancrage (Moscovici 1984; cité dans Jodelet 1984, 371; voir également Jodelet et Moscovici 1989; Moliner, Bovina, et Juventin 2019; Roussiau et Bonardi 2001a; Seca 2010). Comportant différentes phases, l'objectivation, c'est « la constitution d'un noyau figuratif qui rend compte de la manière dont un individu sélectionne (et ce en fonction des aspirations idéologiques et politiques – socialement formées) certaines informations (elles-mêmes socialement/structurellement inscrites⁴⁴) plus expressives pour lui et les transforme en images significatives, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension » (Hadjarab 2011, 19). En parallèle, le sujet procède à l'ancrage de la représentation sociale. C'est-à-dire, qu'il va permettre « d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » (Guimelli 1994, 14; cité dans Hadjarab 2011, 19). Et ce « quelque chose » – c'est le contenant de la représentation sociale. Cependant, si ces représentations sont « qualifiées de sociale » c'est parce qu'elle « porte ce caractère pour clairement noter qu'elle est partagée par un groupe social » (Hadjarab 2011, 19; Moore et Py 2008, 273). Ainsi, le sujet identifié plus haut, ne sera pas le seul à proposer sa perception et définir la représentation sociale. D'autant que, comme le souligne Levasseur (2018), la « diversité de représentations sociales portées par des acteurs ou groupes d'acteurs » engendre une « compétition pour faire reconnaître leur autorité et faire valoir leur vision de la réalité » (p.74). Dans ce sens, les représentations « sont l'aboutissement d'un travail social collectif à travers lequel les acteurs sociaux bâtissent leurs modes de connaissance de la réalité » (Hadjarab 2011, 20). Ce travail social collectif au sein du groupe, par des acteurs et groupes d'acteurs « actifs » sur les représentations, établit ainsi « des versions de la réalité communes et partagées » (Jodelet 1984; cité dans Boyer 2003, 13; repris dans Hadjarab 2011, 21). En somme, ces acteurs proposent, parfois imposent au groupe leurs représentations sociales – déterminées en fonction de leurs idéaux et idéologies (Boyer 2017b). Il faut, tout de même, noter la « nature malléable et dynamique des représentations » notamment lorsque certaines structures changent et groupes interagissent entre eux (Levasseur 2018, 74; voir également Flament 1989; Moore et Castellotti 2002; Roussiau et Bonardi 2001b; Tafani et Mugny 2002). Ainsi, il s'agirait de définir les représentations sociales tant comme un produit : le résultat d'interactions et luttes politiques à un moment T, que comme processus : à savoir une dynamique sans cesse recommencée soumise à ces conflits politico-idéologiques et aux structures en place.

En dernier lieu, ces individus actifs sur les représentations sociales s'inscrivent plus largement dans des structures (Blanchet 2007, 263, 265; cité dans Moore et Py 2008, 277). D'un côté, par leurs actions ils peuvent relativement les modifier – ces structures, idéologies et imaginaires en place. D'un autre côté, ce sont également, en partie ces dernières qui vont définir tant leurs aspirations, volontés de changements, idéaux, idéologies et projets politiques, que la définition même de la représentation de l'objet. Nous identifions ainsi une nouvelle fois, la considération et l'importance accordée à la co-constitution agent-structure. Nous pouvons ici souligner que la structure auquel fait face les acteurs est la même avec laquelle les archéologues jonglent – nommément la mémoire collective et la confrontation avec une interprétation du *réel* en vigueur.

Considérations des représentations sociolinguistiques : En ce qui a trait à la sous-catégorie des représentations sociales, les représentations sociolinguistiques, leur émergence et transformations peuvent être pensées dans cette même perspective. Effectivement, les représentations des langues et de leurs usages sociaux sont repérés autour des « *consensus* » et « *conflits* » entre ses usagers (Apothéloz 1982; cité dans Boyer 1990). Dans ce sens, Bourdieu soutient que pour comprendre l'émergence d'une représentation sociolinguistique il faut « inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations, au sens d'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales » (Bourdieu 2014, 136). De ce fait, les représentations sociolinguistiques sont dynamiques, où « les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés » (*Ibid.* p.135) sur l'objet : la langue, le dialecte ou l'accent, en fonction de leur répertoire linguistique propre. Par souci de synthétisation nous ne rentrons dans l'explication, ni les considérations de la notion de « répertoire linguistique » (Boudreau 2012; Murphy-Lejeune et Zarate 2003; J. C. Beacco 2016a). Nous reprenons la définition de Coste (2002) sur cette notion : « Le concept de répertoire linguistique par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins bien maîtrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés, est solidement établi et a servi aussi la réflexion didactique [...]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques » (Coste 2002, 117; cité dans Rosen Reinhardt 2005, 124). Le répertoire linguistique est ainsi mobilisé en fonction de dynamiques individuelles, de stratégies de conquêtes et de domination notamment. Toutes représentations subjectives ne sont pas édifiées indéfiniment sur un objet. Elles sont, en effet, au cœur d'une « lutte idéologie entre les groupes [...] et les classes sociales » (Bourdieu 1976, 131; cité dans Boyer 1990, 105). Une lutte, un débat progressif parfois qui se reflète dans l'ensemble de la noosphère (Y. Chevallard 2007; Yves Chevallard et Johsua 1985; Y. Chevallard et Cirade 2010; cité dans Yves Chevallard et Cirade, s. d.; Colomb 1986; Jablonka 2017; Y. Reuter et al. 2013). La noosphère est « l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment — et surtout — les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle). Elle apparaît comme un lieu important du processus (dit parfois externe) de transposition didactique : c'est là que s'effectuent la sélection, dans le savoir savant, d'un savoir à enseigner et sa transformation en objet d'enseignement » (Y. Reuter et al. 2013, 143).

⁴⁵ Et, c'est à travers des représentations sociolinguistiques d'une langue que ces idéologies se manifestent. Ces représentations soutiennent, en effet, « les intérêts et les positions sociales des acteurs. [...] Elles agissent comme frontières ou critères de différenciation entre les individus ou entre les groupes, contribuant le plus souvent à l'émergence ou au maintien de contextes sociaux marqués par [...] les processus d'inclusion et d'exclusion » (Levasseur 2018, 42-43; voir Boyer 2003; 2017b; Moore et Py 2008, 574).

⁴⁶ Dans ce sens, « plusieurs études critiques en sociolinguistiques et en éducation qui s'intéressent aux idéologies linguistiques évoquent et discutent (ces) concepts » (Levasseur 2018, 60). Nous revenons brièvement sur ces deux « produits » de ces structures idéologiques car, ils se révèlent nécessaires pour comprendre en profondeur le processus de modifications et les modifications elles-mêmes des représentations sociolinguistiques par des acteurs. Les recherches menées et les références citées par Levasseur (2018) soutiennent que les hiérarchisations sociales en vigueur – définissant les représentations sociolinguistiques et usages d'une langue acceptée ; les « frontières linguistiques et sociales » de la langue, en somme les idéologies linguistiques en place – participeraient à l'établissement d'une légitimité et d'une authenticité (p.60). Ils reprennent ainsi les travaux de Bourdieu (Bourdieu 1977; 2014; Bourdieu et Boltanski 1975), « qui a montré comment ces concepts devenaient des critères qui opèrent comme marqueurs sociaux et comme facteurs de division sociale » (Levasseur 2018, 60).

⁴⁷ Pour élaborer de nouvelles représentations sociolinguistiques ces locuteurs, acteurs doivent correspondre à ces normes, à défaut d'être considéré comme illégitimes. Effectivement, des études en didactique du FLE soulignent les relations normatives « hiérarchiques » entre le locuteur/enseignant natif et non/natif (Derivry-Plard 2008a; Rincón Restrepo 2020; Vasumathi 2011). Certains enseignants, didacticiens, formateurs développeraient une insécurité linguistique (Bretagnier 2003; Becetti 2019; Rincón Restrepo 2020; pour une définition d'insécurité linguistique Francard, Lambert, et Berdal-Masuy 1993; Francard, Geron, et Wilmet 1993). Effectivement, ils, et ce relativement à la structure idéologique en place, développeraient une perception « de l'illégitimité de (leurs) discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages ; et partant, à la peur que ce discours ne (le)s délégitime à (leur) tour, ne (les) discrédite, ne (les) prive de l'identité, à laquelle il(s) aspire(nt), de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif » (Bretagnier 2003, 7-32). C'est ainsi que l'on parle de l'insécurité linguistique comme expression d'un sentiment d'exclusion, d'extériorité, d'exogénéité, comme quête d'admission, de communauté, de légitimité linguistique et identitaire » (Becetti 2019, 46). En parallèle, si la légitimité du locuteur peut s'acquiescer par sa conformité aux normes du groupe en vigueur, elle peut également lui être accordée ainsi que son discours, par des institutions ou groupes (Castellotti 2011; K. Huang 2021; Vasumathi 2011). Enfin, il faut tout de même considérer que, les représentations sociolinguistiques et par défaut les idéologies linguistiques sont issues de processus idéels conflictuels, l'usage légitime des langues, la légitimité en soi, est donc « toujours changeant(e) puisque c'est le résultat d'une négociation sociale et que (ses) valeurs varient en fonction des contextes » (Levasseur 2018, 61).

⁴⁸ Cette deuxième approche de l'authenticité s'applique particulièrement dans le cadre de l'apprentissage et l'enseignement du FLE et ses représentations associées (Derivry-Plard 2008b; Detey 2017; Favart 2010; 2020; Fougerouse 2001; Giroud et Surcouf 2016; Miras, Río, et Auzéau 2017; Surcouf 2020).

Mais lorsqu'une langue est « authentifiée », ses usages, expressions et représentations sociolinguistiques, Levasseur (2018) relève que cela présente un danger d'essentialisation « des locuteurs, des langues et des communautés dans des traits considérés traditionnels et souvent folklorisés » (p.62) (reprenant Costa 2015; Jaffe 2015; O'Rourke, Pujolar, et Ramallo 2015; Patrick 2007).

⁴⁹ En d'autres termes, le marché linguistique est un « lieu de formation des prix des biens linguistiques et la position relative des usages dans la hiérarchie des formes et des lectures est fonction de leur degré de conformité ou de proximité avec un ensemble de formes ou langues considérées comme standard, légitimes, dans l'absolu et dans une situation donnée » (Trimaille et Vernet 2021, paragr. 2).

⁵⁰ « Le capital linguistique est le pouvoir sur les mécanismes de formation des prix linguistiques, le pouvoir de faire fonctionner à son profit les lois de formation des prix et de prélever la plus-value spécifique » (Bourdieu 2002, 124)

⁵¹ La proposition théorique bourdieusienne de marché linguistique (Trimaille et Vernet 2021) a été reprise par d'autres auteurs sur l'intégration sociétale (Sankoff et Laberge 1978; Laks 1983) et le marché économique (Kelly-Holmes, 2016, cité dans Trimaille et Vernet 2021) qui l'ont testée et nuancée. Dans cette dernière analyse, le marché linguistique fait de biens linguistiques – de pratiques linguistiques – est un marché économique où ces dernières sont « marchandisées ». C'est-à-dire que certains usages linguistiques, certaines variétés du langage sont plus susceptibles de se vendre, de faire vendre. Pour exemplifier, le FLE dominé par le français international/le français « parisien » est davantage susceptible de se vendre

à l'étranger et même de faire vendre les produits rattachés à son utilisation qu'une autre variété du français. Notre exemple est simplement hypothétique et n'est présenté que comme une simple illustration simplificatrice de notre propos théorique.

⁵² En revanche, pour qu'existe un marché officiel – un marché dominant, un marché dominé doit exister. Ce sont les marchés francs. Ils sont le résultat : « de l'affirmation d'une contre-légitimité linguistique et, du même coup, la production de discours fondée sur l'ignorance plus ou moins délibérée des conventions et des convenances caractéristiques des marchés dominants » (Bourdieu 1983, 102-3; cité dans Boyer 2017a, paragr. 14). Ces marchés périphériques sont « des espaces propres aux classes dominées, repaires ou refuges, des exclus dont les dominants sont de faits exclus, au moins symboliquement, et pour les détenteurs attirés de la compétence sociale et linguistique qui est reconnue sur ces marchés » (*Ibid.*). Ils sont « régis par des lois de formation de prix qui leur sont propres » (*Ibid.*). Dans notre cas à l'étude, nous allons nous concentrer seulement sur les marchés linguistiques officiels, dominants pour reprendre la terminologie de Bourdieu.

⁵³ Inspiré par Edgar Morin, Blanchet (*Ibid.*) explique qu'une « une langue est un système complexe émergeant du processus d'interaction en hélice des trois pôles que constituent les pratiques sociales, les représentations sociales, les institutionnalisations sociopolitiques qui se déploie en hélice selon les temporalités, les espaces, les organisations sociétales et les interactions de ses acteurs et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergents » (Blanchet 2007, 263, 265; cité dans Moore et Py 2008, 278).

⁵⁴ La littérature en sociolinguistique viendra préciser que c'est également grâce aux discours que les représentations sociales sont mouvantes, dynamiques (Py 2000). Les conflits que nous avons abordés précédemment (1.2) se manifestent en fait au travers de ces discours. En ce sens, les représentations dans le discours sont stabilisées tout autant qu'elles ont une tendance à la déstabilisation. En fait, la stabilisation par le discours renvoie à « la structuration inhérente à toute verbalisation » (Oesch-Serra 1995; cité dans Py 2000, 12), c'est-à-dire que la représentation est exprimée par la parole ou l'écriture afin de « donner une forme plus claire à des impressions » de la réalité, à un objet, par exemple. Seulement, cette représentation dans et par le discours « n'est jamais définitivement acquise » (*Ibid.*). Effectivement, celle-ci se « heurte » continuellement aux autres représentations de la réalité, de l'objet, portées par et dans le discours des autres membres du groupe. C'est en ce sens, que les représentations ont donc une tendance à la déstabilisation et par voie de conséquences, un caractère proprement dynamique (*Ibid.*).

⁵⁵ Sans rentrer dans les différentes ontologies et moyens d'approches pour saisir le concept de politique linguistique, nous reprenons les deux définitions données par un sociologue/linguiste reconnu, Henri Boyer, et par une sommité de la sociolinguistique française et européenne, Louis-Jean Calvet. Ainsi, Boyer (2010) comprend la politique linguistique comme « les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique » (paragr. 3). Calvet, quant à lui, sera plus succinct et appelle politique linguistique, « l'ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale » (Calvet 2013, paragr. 2). Si elles peuvent se retrouver dans les mains de l'État (Calvet, parle alors de *planification linguistique* (J. C. Beacco 2016a, part. 1.2.2.)), mais il n'en a pas le seul apanage. Effectivement, d'autres organisations, telles que des entités supranationales (Union européenne), ou internationales (Organisation internationale de la Francophonie) peuvent proposer, définir, voir substituer leur vision et politique linguistique à celle étatique.

⁵⁶ Les politiques linguistiques éducatives sont un type de politique linguistique. Elle touche, de fait, le domaine de l'éducation, c'est-à-dire : « aux choix de langues enseignées, quelles qu'elles soient : langues premières, langues étrangères, langues vivantes régionales ou langues dites « d'origine » » (Alby et Légise 2014, 3), ainsi que sa manière d'apprentissage et son contenu. Une politique linguistique éducative est ainsi : « the official and unofficial policies that are created across multiple layers and institutional contexts (from national organizations to classrooms) that impact language use and education in schools » (Johnson 2013, 77; cité dans Johnson et Pratt 2014, 1). La différence majeure entre politique linguistique et politique linguistique éducative est donc que cette dernière s'inscrit exclusivement dans le champ des études sur l'apprentissage et l'enseignement de langue (J. C. Beacco et Byram 2003).

⁵⁷ La planification linguistique est ici comprise « au sens de la concrétisation sur le terrain des choix effectués lors de la phase antérieure » (Haugen 1985, 51; cité dans Petitjean 2009, 91) – la phase antérieure étant la phase de décision. La planification devient ainsi « un effort à long terme, soutenu, conscient et ayant reçu l'aval d'un gouvernement dans le but de modifier les fonctions d'une langue à l'intérieur d'une société » (*Ibid.*). Ne nous inscrivant pas dans la sociolinguistique pure, la linguistique ou encore la didactique des langues, et également par esprit de synthèse, nous ne rentrons pas dans les débats sémantiques sur la différence entre l'utilisation du terme de « planification linguistique » et celui d'« aménagement linguistique » (Eloy 1997; Loubier 2008; Moïse 1999). Nous utiliserons ainsi le terme « planification linguistique », tel que repris dans la thèse de Petitjean (2009).

⁵⁸ Pour reprendre un vocabulaire bourdieusien, elle symbolise ainsi la préemption dominatrice d'une certaine classe, d'un certain vocabulaire, sur une et un autre.

⁵⁹ Comme mentionné précédemment nous évoquons donc ici tend la phase de décision de la politique linguistique que sa phase de concrétisation. En effet, matérialiser une politique linguistique, c'est-à-dire déterminer les programmes scolaires, les manuels d'enseignements ou encore les approches pédagogiques à suivre, ne sont que des produits d'une idéologie (dans le sens de Guy Rocher et de Jean Baechler (Rocher 1992; Baechler 1976)) – un système de pensée donc. Nous rentrerons et démontrerons empiriquement en détail, en quoi, et particulièrement pour notre cas d'étude, la phase de concrétisation est autant voire plus importante que la phase de décision. Pour un approfondissement sur la dimension idéologique de la phase de concrétisation, voir : (Cros 2016; Maurer 2011b; Mulinda 2020; Vernet 2020).

⁶⁰ En effet, « elles peuvent raviver ou apaiser les conflits linguistiques, promouvoir la solidarité ou attiser l'intolérance, jouer un rôle dans les conflits civils et la guerre ou dans les processus de paix » (*Ibid.*).

⁶¹ **Les experts — didacticiens : pierres angulaires de ces politiques et des curricula scolaires :** Les responsables politiques ne sont, en revanche, pas les seuls à déterminer du contenu d'apprentissage. Effectivement, bien souvent, ces derniers consultent et s'appuient sur un ensemble d'acteurs sociaux, des experts, spécialistes de la langue issus des milieux scientifiques, du monde de l'enseignement sur la didactique des langues [la didactique des langues « c'est ce travail de préparation des enseignements qui consiste, aussi bien pour l'enseignant que pour le concepteur d'une formation, à s'informer sur l'état de la connaissance scientifique de références, à y sélectionner ce qui est pertinent, ce qui est « enseignable » en fonction d'un public donné et à le transposer dans une pratique pédagogique, c'est-à-dire, à le mettre dans un certain ordre mûrement réfléchi et à le présenter sous certaines modalités, certains termes accessibles au public auquel on enseigne » (Le Français Autrement 2020, part. 2:20 mn; voir également Blanchet et Chardenet 2011; Cuq et Gruca 2017; Martinez 2017)] (J. C. Beacco 2016b, part. 1.2.2.; Rousseau 2005). Il y a ainsi une articulation, une relation étroite, et bien souvent occultée, entre didactique des langues et politiques linguistiques éducatives (J. C. Beacco 2016a, 118-25). D'autant que « les finalités assignées aux enseignements de langue par les responsables » politiques « doivent être traduites en dispositifs concrets qui permettent de définir et d'organiser l'enseignement à tous les niveaux. » (*Ibid.* p.126). C'est tout une ingénierie didactique engagée pour concevoir une politique linguistique et par extension un programme de formation, un curriculum⁶¹. Ces chercheurs sont ainsi amenés à transposer les velléités idéologiques des gouvernements. Mais, ils « [...] sont certes, tout à fait en mesure de proposer des décisions scientifiquement argumentées, mais il n'y a jamais une seule réponse possible [...] (et ils) sont aussi des citoyens, animés par des convictions et des valeurs qui les conduisent à privilégier tel ou tel domaine de recherche [...] telle ou telle forme de recherche [...] » (J. C. Beacco 2016b, 19; voir également Beacco 2013; Castellotti 2013, 3-4).

Leurs convictions et orientations sont, en fait, ancrées et dépendantes d'une réalité socioculturelle de l'enseignement de la langue. Effectivement, leurs choix de l'approche pédagogique, les dispositions méthodologiques, sont proprement définis dans une histoire et historiographie et une vision de la didactique de la langue. Ainsi, l'approche et l'enseignement du français langue étrangère seront différents en fonction du didacticien – de son ancrage culturel et du public auquel il s'adresse (Baudet 2012; J. C. Beacco 2016a, 132-33; Bruand Exner 2009; Cuet 2008; Dai 2020): où le didacticien français s'adressant à un public bulgare proposera une vision différente d'un didacticien bulgare s'adressant à un public bulgare [il est alors nécessaire d'« [...] accorder de l'importance aux traditions et à l'histoire politiques et éducatives de ces pays (d'Europe centrale et orientale) qui, avant de faire partie de l'Europe communautaire, sont des pays avec un passé particulier et avec une tradition de recherche et d'enseignement marquée par des années (communistes) d'isolement et de silence. » (Hagi et Vlad 2021)]. La dépendance au sentier, l'empreinte historique de chaque pays au travers de ses traditions d'enseignements des langues est donc à considérer dans l'évaluation des politiques linguistiques. En parallèle, tout en proposant l'organisation de l'enseignement de la langue, ces didacticiens vont également déterminer « la langue enseignable » (J. C. Beacco 2016a, 128) dans les curricula scolaires. Ils vont, en fait, proposer « sous forme d'inventaires de mots ou de classe de mots » (*Ibid.* p.128) les usages effectifs de la langue et produire « des ressources diversifiées rendant techniquement possible » (*Ibid.*) la mise en œuvre des objectifs idéologiques du politique. Concrètement les experts de la langue, et au-delà de leur simple rôle technique de transposition des finalités politiques, sélectionnent « des situations de communications à privilégier », « des contenus sociaux et culturels concrets » qui « donnent chair aux éléments abstraits » (*Ibid.* p.130) que sont les inventaires de mots par exemple. Ainsi, ces experts peuvent relativement « définir ce dont on parle », choisir le thème pour déterminer « ce à quoi les apprenants seront directement exposés culturellement et [...] concrétiser les contenus moraux, idéologiques ou éducatifs » (*Ibid.*) [Agir relativement, en raison des possibles interventions des gouvernements qui « veillent et réagissent s'ils ne le (le contenu – les situations de communication) trouvent pas conforme aux valeurs, croyances et attitudes que l'enseignement est chargé d'inculquer et de transmettre » (J. C. Beacco 2016a, 134)]. Ils sélectionnent de ce fait la culture cible à enseigner⁶¹. Et quand bien même le politique « peut intervenir en termes de sélections des contenus », les décisions techniques, méthodologiques des didacticiens « prennent la forme de l'identification des genres de discours qui vont constituer le cadre langagier des apprentissages » et donc par extension les représentations associées à la langue (J. C. Beacco 2004; 2016a, 134). Ces experts sont ainsi les pierres angulaires du projet idéologique inscrit au sein des politiques linguistiques et des curricula scolaires (*Ibid.* p.132-134) [sans entrer spécifiquement dans les réflexions au sein de la didactique des langues, mais ces experts, didacticiens peuvent également jouer un rôle d'innovateur, de propositions idéologiques nouvelles. Comme le rappelle Beacco (2016) « la didactique des langues élabore, par ses dynamiques de recherche propres, des finalités qui peuvent être relayées par des décisions politiques et servir de fondement à des rénovations de l'enseignement dans le système éducatif. Tel est le cas de l'éducation plurilingue et de l'éducation interculturelle à l'altérité, qui dans bien des contextes n'a pas été apportée par le politique mais par la didactique » (p.132)].

⁶² **Les autres acteurs : des organisations internationales, aux éditeurs : de réels porteurs et influenceurs des décisions politiques :** Au-delà des cadres étatiques nationaux, les politiques linguistiques et par défaut les représentations sociales et sociolinguistiques sont également codifiées et influencées par des instances supranationales et internationales (J. C. Beacco 2015; 2016a, 108; Calvet 2013; Matthey et Conti 2015; Rousseau 2005, 11; Renard 2002; Sokolovska 2021; Stasilo 2018). Effectivement, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'OEI (*Organización de los estados iberoamericanos*) ou encore l'Organisation de la ligue arabe pour l'éducation la science et la culture (ALESCO) « se préoccupent de la diffusion d'une langue ayant pris des formes locales différentes (portugais du Portugal et du Brésil, espagnol d'Espagne, de l'Argentine, de Cuba...), ce qui les conduit à des travaux concernant la standardisation ou les systèmes de certification » (Calvet 2021, paragr. 13). Ces organisations internationales appuient et proposent ainsi une certaine vision d'une politique linguistique, des outils linguistiques qui peuvent être repris et appliqués dans divers contextes, c'est notamment le cas concernant les Pactes linguistiques de l'OIF ou encore grâce aux différents mémorandums signés entre elle et les États (AIF et OIF 2004; Gradu 2021, 196; Marcos 2021; Moussakova et al. 2008; OIF 2022). Si bien souvent ces outils politiques n'ont pas de valeur contraignante mais seulement consultative, d'autres institutions, ici, supranationales tendent à recommander voire relativement prescrire l'utilisation de leur politique et outils linguistiques. C'est, effectivement, la tendance au sein de l'Union européenne (Commission européenne, Conseil de l'UE) et des organismes communautaires européens (Conseil de l'Europe) (Ajani 2008; Maurer 2011b; Lovy-Laszlo 2007, paragr. 12, 15-17; « Politique linguistique de l'Union européenne » 2023; Sokolovska 2021). En parallèle, d'autres institutions peuvent s'impliquer parfois dans le processus de décisions et de concrétisation des politiques linguistiques étatiques. Celles-ci contestent ou proposent même un nouveau cadre de réflexion pour la politique linguistique (Goullier et Puren, s. d.; Puren 2006; Serge 2015; Traisnel 2023). En effet, pour le cas du FLE, des OING, telles que la Fédération Internationale des Professeurs de Français ou encore la fondation française qu'est la Fondation des Alliances françaises engagent certaines discussions didactiques notamment sur son enseignement (J. C. Beacco 2016a, 109; Cortier 1998; Cuq et Fédération Internationale des professeurs de français 2016; Cuq 2016; FIFP 2018; Roselli 1996). Ces organisations de la société civile peuvent aussi détenir la charge « d'opérateurs techniques pour » des instances internationales « dans la mise en œuvre des programmes de coopération ayant lien » avec les missions et politique linguistique de ces dernières (T. Phan 2011, 9). Elles sont à considérer car, leur rôle est devenu de plus en plus substantiel en raison particulièrement des coupures budgétaires étatiques qui délaissent alors « la formation continue des enseignants de langue » (Cuq 2016, paragr. 21) dévoyant ainsi la matérialisation des politiques linguistiques. *In fine*, d'autres acteurs sont dans le giron des politiques linguistiques et mise en œuvre des curricula scolaires. Nous retenons notamment les éditeurs de manuel scolaire (Rousseau 2005, 11), qui en raison de leurs dispositions économiques, ligne éditoriale ou encore considérations pédagogiques, vont orienter la culture à enseigner et en conséquence les représentations associées à la langue (Ranchon 2016, 183; Mazuera et Andrés 2022, 390-97).

⁶³ Effectivement, « le manuel constitue un outil particulièrement puissant dans le processus d'apprentissage, puisqu'il incarne une autorité non seulement linguistique, mais aussi culturelle. À chaque page, il construit des représentations de la culture cible par les images et les textes qu'il contient. Ces choix de textes et d'images facilitent la tâche d'enseignement et d'apprentissage, mais donnent aussi inévitablement une image subjective et idéologique de la culture cible. » (Spiegelman 2022, 123).

⁶⁴ Dans l'optique de rendre opérationnalisable et d'approfondir notre étude, nous relevons trois sous-ensembles déterminants où les représentations sociales et sociolinguistiques se logent et émergent, les exercices situationnels/contextuels, les documents authentiques et les images présents au sein des manuels. Il existe différents types d'exercices (Armăsar 2013, 43), d'activités et une réelle distinction entre ces deux notions (Bouchard 1985; cité dans Tomé 2006, 118; Cédlová 2013; Häkkinen 2019). Mais par souci de visualisation globale, nous associons les deux termes comme l'ont effectuée divers auteurs (F. H. Baider 2013; cité dans F. Baider, Papaioannou, et Nossenko, s. d.; Ranchon 2016, 233 analysant les « textes »). L'élément qui nous intéresse ici est, en fait, le qualificatif « situationnel »/ « contextuel ». Effectivement, le manuel en proposant exercices et activités situationnels place l'apprenant « dans une situation tout près d'une réalité connue ou de la communication en milieu naturel » (Armăsar 2013, 46), c'est-à-dire au sein de la culture cible. La didactique des langues dans le contexte francophone soutient que la situation est l'« ensemble des conditions de production de l'énoncé, extérieures à l'énoncé lui-même » (p. 504), y inclus les aspects socioculturels, psychologiques ou de connivence, qui peuvent rendre les actes de parole pertinents dans des exemples comme : – Tu ne vas pas à l'école ? – C'est mercredi, Papa (qui, nous dit-on, « ne peut être compris que par référence au calendrier français, où il n'y a pas d'école le mercredi » (p. 505) ; » (Galisson et Coste 1976; cité dans Castellotti et Moore 2008, 3) [malgré certaines précisions et distinctions sur le terme de situation (Cuq 2003, 222), nous préférons retenir cette définition englobante.] Aussi, saisir la situation/le contexte [Castellotti et Moore (2008, 4) reprennent peu après la notion de contexte en raison des avancées scientifiques au sein de la didactique des langues et soulignent que le contexte est : « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place » (Cuq 2003, 54; cité dans Castellotti et Moore 2008, 4). En fait, le terme de contexte semblerait davantage tenir compte de la double dynamique d'apprentissage. C'est-à-dire, l'une de présentation « fixe » de la représentation, où l'exercice met en avant un élément culturel, et l'autre la dimension d'appropriation culturelle par l'apprenant (Matthey et Py 2006, 14; Gajo et Mondada 2000, 19; Porquier et Py 2005, 50; cité dans Castellotti et Moore 2008, 4). Dans cette seconde dynamique rentre alors en jeu, les usages sociaux, l'environnement d'apprentissage. Ces deux dynamiques sont encore sujettes à controverses, nous ne rentrerons donc pas dans ses soubassements, ni positions et préférons alors le terme de situation.] présents dans l'exercice, c'est relever les représentations sociales distinctives d'une ou de plusieurs cultures cibles en question [au-delà d'être des facteurs de transmission ou de « représentation » d'une culture cible, la présence d'exercice au sein du manuel oriente également les représentations sociolinguistiques. Effectivement, comme le souligne Waltermann (2019, 82), « si

un [...] manuel d'italien se concentre sur des problématiques d'adéquation entre différentes structures et les contextes dans lesquels ces dernières sont utilisées, et que celui d'allemand est rempli d'exercices de grammaire, les représentations de ces (deux) langues qui seront insufflées aux apprenants ont ainsi des chances d'être différentes ». Aussi, c'est bien la variable du contenu de l'exercice que celle du type et du nombre d'exercices qui peut insuffler sur les représentations sociolinguistiques d'une langue. Par nécessité de synthèse, nous nous concentrerons seulement sur la variable du contenu de l'exercice. En parallèle, les documents considérés comme « authentiques » sont significatifs de la ligne éditoriale choisie du manuel et véhiculent des représentations de la culture cible. Un document authentique « renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (Cuq 2003, 29; Kahine 2019, 353). Il en existe différentes formes, du texte littéraire, au menu de restaurant en passant par le ticket de métro ou une affiche de publicité (Al-Muhaissen 2016; Aslim-Yetis 2010; Benito 2003; Calvo 2010; Kellil, Barkani, et Souti 2022; Paradis et Vercollier 2010; Riquois 2009; 2010). À usage pédagogique et fonctions didactique et culturelle, ces documents authentiques construisent chez les apprenants des représentations sociales associées à la culture cible et a fortiori à la langue. Ils les amènent alors à « se confronter aux mêmes situations que les natifs. » (Kahine 2019, 353). Et par cette confrontation, parfois éprise d'étonnements aux bénéfices éducatifs (Zarate 1995, 116; cité dans Kahine 2019, 354), se constitue « la (bonne) maîtrise de la langue dans les multiples situations et la réflexion sur l'autre et sur soi-même » (Kahine 2019, 353; Valcu 2011, 353). Seulement, ces documents authentiques « sont plus souvent semi-authentiques qu'authentiques » (Buchart 2013, 62). En effet, ces derniers, pour correspondre aux objectifs éducatifs et faciliter l'apprentissage linguistique, le questionnement culturel et donc l'interculturalité au demeurant [pour un approfondissement de ces deux concepts, leur inscription dans et leur rapport à l'histoire et l'historicité au sein de l'enseignement du français à l'étranger, puis de la didactique du français langue étrangère et enfin sur les idéologies qu'ils représentent voir (Argaud 2018; F. Barthélémy 2016; Carlo et Acquistapace 1997; Chaubet 2004; pour une vision globale Cros 2016; Gloushkov 1998; Rubio 2019).], peuvent être « élaborés artificiellement, préfabriqués pour rendre compte d'une réalité culturelle » (Buchart 2013, 62). Et, cette réalité culturelle est, par ailleurs, fonction des mutations didactiques et évolutions idéologiques des concepteurs des manuels et didacticiens. Elle sous-tend également les nouvelles interprétations « de la conception de la culture » en tant que telle, et des éléments déclarés fondamentaux de la culture cible (Zarate 1995, 50; cité dans Buchart 2013, 63-73). *In fine*, les images sont aussi des vecteurs de représentations sociales d'une culture cible et sociolinguistique d'une langue (Hall 1997). Elles ont un potentiel de construction d'imaginaire collectif, notamment lors d'enseignement/apprentissage (Coste, Castellotti, et Moore 2001; Moore 2001; Dabène 1997; Matthey 1997; Paganini 1994; Vasseur et Grandcolas 1997; Zarate 1997; cité dans Melo-Pfeifer et Pinto 2009). L'image est « produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité » (Zarate 1995, 29; cité dans Melo-Pfeifer et Pinto 2009, paragr. 8). Ce travail collectif est, tout d'abord, le fruit d'éditeurs, des concepteurs de manuel, didacticiens qui déterminent l'image à apposer dans le manuel. Ce choix est établi en fonction de l'interprétation, la représentation qu'ils souhaitent impulser, évoquer presque imposer au regard de leur idéologie, du champ disciplinaire ou encore de la structure décisionnelle et environnement dans lesquels ils s'inscrivent. Puis, et comme le soulignent Castellotti, Coste et Moore (Coste, Castellotti, et Moore 2001; cité dans Melo-Pfeifer et Pinto 2009, paragr. 8) lors des expériences d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, en classe, ses images et plus particulièrement les représentations qu'elles véhiculent, sont soumises aux sujets-apprenants, son histoire, son imaginaire et ses construits sociaux. En ce sens, les représentations sociales des images sont de toute évidence un « *processus dynamique, évolutif, et créées par les individus [...] (entrepris) à travers des expériences de vie, notamment les contacts interculturels* » (*Ibid.*). D'autres facteurs influencent également la représentation véhiculée par l'image et l'interprétation subjective (Araújo e Sá et Pinto 2006; Benahmed et Ghoul 2022; Cazals-Quenouille 1995; Chihhi Meriem 2010; Djoumana 2022; Manaa 2008; Müller et De Pietro 2001); nous en avons cité quelques-uns précédemment (1.3) et pouvons ici rajouter également, le support, le choix du matériel en salle de classe avec lequel l'image est projetée ou encore la gestion de l'interaction, de l'interprétation entre le sujet-apprenant et l'image ; gestion souvent opérée par le professeur (Candelier et Zarate 1996, 2:108; Goffman 1959; Zarate, Lévy, et Kramsch 2008, 220). Mais par esprit de synthèse, nous ne considérerons pas ces variables au sein de notre analyse et nous concentrerons seulement sur l'image en elle-même, ce qu'elle représente [Nous revenons sur ce point dans le Chapitre Méthodologique (Partie 1 ; Chapitre 2), et les limites que cela représente – reconnaissant que l'image est la représentation véhiculée d'une image est subjective, particulièrement dans des contextes d'interculturalité. (Plathner 2013; Qian 2010, 3)].

⁶⁵ Sans rentrer dans les différents paradigmes et la polysémie du terme : « culture », nous reprenons la définition de Clanet (1993; cité dans Chanja 2022) d'une culture cible, étant « un ensemble de systèmes de significations propres à un groupe [...], qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre, et par lesquelles il se particularise, se différencie des groupes voisins. » (Clanet 1993, 16; Chanja 2022, 11).

⁶⁶ Pour une description et une analyse approfondie du processus d'élaboration des manuels de FLE voir (pour une description Gérard et Roegiers 2009; pour des analyses davantage empiriques Cuét 2008; Loiseau 2008; Mazuera et Andrés 2022; Smyan 2021; Windmüller 2007)

⁶⁷ Ici, les tendances de concentration et de volonté universaliste entraînent de facto une tendance à la centralisation culturelle et un choix unique de culture cible dans les manuels.

⁶⁸ Pour un éclairage sur la distinction entre manuel généraliste ou universel et manuel local ou contextualisé, voir (Castellotti et Moore 2008; Davarpanah, Rahmatian, et Safa 2020).

⁶⁹ La lettre *F* du mot *francophonie* est accentuée par l'italique, car Traisnel pour définir la francophonie locale française reprend le terme *Francophonie* ; quand bien même, il reconnaît son caractère local (Traisnel 2016, 144) et ne considère pas cette francophonie comme représentante de la francophonie intergouvernementale – et donc du terme *Francophonie* tel que définis et stabilisé par la communauté scientifique (T. H. T. Phan et al. 2011).

⁷⁰ Selon Traisnel (1998), à travers « *des habitudes, des références communes, des lieux de rencontres, des manifestations régulières, des pratiques structurées de façon informelle une vie de groupe, avec ses rendez-vous, ses obligations, et ses contraintes, ses responsabilités, avec ses réseaux d'actions, d'amitiés, avec ses discussions, ses réactions, ses thèmes, ses références, ses justifications, son langage et ses usages communs, ses polémiques, ses rumeurs, ses légendes et ses mythes, avec ses modèles, sa hiérarchie, ses chefs, ses hommes de l'ombre, ses soldats et ses traîtres.* » (*Ibid.*, 69).

⁷¹ Ce soutien est, en revanche relationnel, car la puissance publique ne « peut se passer [...] de ces associations qui disposent par leur réseau, des moyens d'action et de la mobilisation nécessaire [...] à l'application de certaines politiques publiques (*Ibid.* 71). Ainsi, comme le souligne Hayward (1996) sur l'importance des rapports de connivence entre acteurs publics et privés pour l'efficacité certaine d'une action publique (page 5), la francophonie locale aurait existentiellement besoin de cette convergence entre francophonie politique-publique⁷¹ et francophonie d'aspiration (Traisnel 1998, 71).

⁷² Souhaitées par un groupe ou quelques-uns, ces rencontres suscitent et engendrent une multiplication de rapports entre différents groupes aspirant à la même cause.

⁷³ « Très souvent, en effet, les individus rencontrés dans la Francophonie (française) cumulent les responsabilités et les adhésions à plusieurs associations [...], ce phénomène de multiadhésions permet d'ailleurs de rendre aussi compte des rapports et des liens [...] entre les différentes entités (du groupe d'aspiration) [...] créant ainsi des liens « naturels », physiques, entre les entités. » (Ibid. 1998, 73).

⁷⁴ Effectivement, comme le relève Traisnel (1998) certains acteurs par leurs fonctions multiples feraient vivre le groupe d'aspiration en assurant l'élaboration et l'effervescence de ces liens en réseaux entre entités et personnes physiques (Ibid 1998, 74).

⁷⁵ Ainsi, en définissant certains individus de « francophone », ce n'est pas tant l'usage, la maîtrise ou le degré d'utilisation de la langue française qui est le critère pour être francophone, mais davantage l'adhésion ou la position professionnelle occupée dans des organismes usants, utilisant le terme de francophonie.

⁷⁶ (publication d'ouvrage, organisation de colloque...)

⁷⁷ (citation dans les entretiens, dans les ouvrages, de Francophonie, recommandations, aura)

⁷⁸ (action en justice, rédaction d'article ou de protestation).

⁷⁹ Cette vie, rythmée au gré de l'aspiration des individus et concrétisée par leurs actions, entraînerait progressivement la création d'un « univers relationnel, produisant des références communes constitutives de ce qu'on peut appeler une conscience de groupe » (Ibid 1998, 96).

⁸⁰ *De la spécificité en francophonie locale* : Davantage spécifique à une francophonie locale, le registre d'engagement par le groupe d'aspiration francophone se comprendrait analytiquement au travers des nouvelles formes d'engagements (M. Barthélémy 1994; Perrineau 1996, 14; cité dans Ibid 1998, 110). Il y aurait ainsi des pratiques, actions davantage empruntées des « groupes de pression, des stratégies d'image et agora médiatique » (Perrineau 1996, 14; Ibid 1998, 110). Traisnel (Ibid, 1998, 110) révèle que l'organisation de colloques, de réunions restreintes, de défilés, réception et dîner-débat seraient caractéristiques de la Francophonie locale française. Un second aspect de cette francophonie locale toucherait à l'implication d'action « feutrés », « parce que les rapports que le groupe francophone entretient avec l'État sont moins des rapports de confrontation que de coopération et même d'intégration, par le fait que la Francophonie soit à la fois une politique publique importante [...] et une aspiration pour laquelle les individus s'engagent » (Ibid 1998, 113). Cette collaboration est rendue possible au travers de l'aspiration, grâce à l'action de fonctionnaire « qui se comportent en militants, ou de militants qui exercent des fonctions dans le secteur public » (Ibid 1998, 113). C'est le militantisme fonction publique. Nous retiendrons cet aspect décrit par Traisnel (Ibid) afin de l'identifier dans notre cas à l'étude. Ainsi, l'aspiration du groupe d'aspiration d'une francophonie locale se définirait, tant par la mise en place d'actions concrètes de certaines entités et individus membres – parfois en coopération avec le secteur public – de leurs volontés de créations d'instruments d'action, que par l'exercice de responsabilités au sein de ces mêmes entités.

⁸¹ Les différents individus et entités caractéristiques du groupe d'aspiration proposeraient un panel d'actions et de pratiques assez étendu [...]. Le choix de ces actions, leurs caractéristiques dépendent à la fois de l'intérêt du groupe, des caractéristiques qui tiennent à sa culture ou à son identité, et surtout au registre d'action dominant dans une société donnée à un moment donné (Ibid 1998, 107).

⁸² Effectivement, au-delà de partager leurs conceptions, sens et histoire de leur francophonie locale, les francophonistes viennent établir également des frontières. Ainsi, en usant d'un « nous », les francophonistes supposent des frontières communes entre différents groupes. Un « nous » versus « eux » (Ibid. 1998, 135). Et c'est donc, par leurs discours que, le groupe d'aspiration francophone, ces francophonistes expriment leur croyance à « identité commune » usant « des références communes [...] des mythes communs et la manipulation des mêmes symboles » (Ibid. 1998, 137).

⁸³ Seulement Traisnel (1998), spécifie que, de ce champ d'action pour la francophonie locale française et son militantisme francophone, est souvent exclu, les aspects caractériels du militantisme traditionnel, notamment les manifestations de rue (Ibid 1998, 107). Effectivement les entités militantes tiennent d'abord compte des « potentialités mobilisatrices de leurs actions, assez faibles ». Ainsi, le militantisme francophone pour la concrétisation de cette aspiration multidimensionnelle repose davantage sur ce que Barthélémy définit comme du militantisme associatif (M. Barthélémy 1994, 87; cité dans Traisnel 1998, 107). Ainsi, « l'engagement associatif dans le milieu de la Francophonie, réside dans l'étude des phénomènes de créations et de prises de responsabilités au sein des associations francophones. Créer une association constitue un acte militant à part entière lorsqu'on l'analyse au sein du groupe francophone » (Ibid 1998, 107). Cet engagement créateur s'inscrit donc dans « le groupement plus vaste représentant la cause commune » où les individus « exerce(nt) les fonctions latentes d'instrument du groupe d'aspiration et d'instrument d'action du ou des créateurs, du ou des responsables au sein même du groupe d'aspiration ». Il faut alors comprendre que « l'acte d'engagement par excellence dans le groupement francophone n'est pas l'adhésion à une structure, mais sa création et l'exercice de responsabilité en son sein » (Ibid 1998, 108). Cette spécificité propre à la francophonie locale française, peut ne pas correspondre à d'autres francophonies locales. C'est pourquoi nous avons précisé cette nuance en note de fin.

⁸⁴ Le militant est ainsi, « l'adhérent actif d'un parti ou d'une organisation sociale » (Braud 2022, 537; cité dans Traisnel 1998, 99). Si l'adhésion est caractéristique de la définition, son supplétif actif est l'élément central à retenir. Effectivement, « le militant est plus qu'un simple adhérent même cotisant. Il a, dans le parti, des pratiques de participation » (Braud 2022, 366; cité dans Traisnel 1998, 99). Par ses participations aux activités de groupe, et parfois du groupe d'aspiration, le militant se transforme en activiste. Il se met à la disposition du groupe. Par ses motivations idéelles ou matérielles, il peut tenter d'influencer certaines représentations sociales, dynamiques et missions du groupe ; d'autant si nous considérons la fonction de responsabilité de ce dit militant. Cependant, ses « pratiques extériorisées seront plus ou moins valorisées par le groupe, en fonction du registre d'action que ce dernier s'est fixé, et en fonction de l'identité dudit groupe » (Traisnel 1998, 100) et plus largement des références communes du groupe d'aspiration. Ce militant, par son rôle, ses discours, ses rétributions de son engagement francophone, son parcours, son nombre d'adhésions (Ibid 1998, 101), va participer à la fabrication de la francophonie locale, la révéler, la dévoiler en l'offrant à la pensée, à la possibilité de la penser et donc de l'analyser (Traisnel 2013, part. 2). Il est, comme nous l'avons déjà mentionné, « un faiseur d'identité » (Thériault 1995, 136; Traisnel 2014, 4), un faiseur de francophonie locale, d'imaginaire communautaire.

⁸⁵ S'il n'est pas possible de généraliser les caractéristiques des critères de chaque francophonie locale : leur aspiration notamment, trois dynamiques-espaces peuvent cependant aider le chercheur à les identifier et révéler. Soulignons que le groupe d'aspiration soutient des dynamiques de représentations. Ainsi, « les propositions de reconnaissance et la formalisation des revendications politiques dessineront les traits d'une appartenance commune politiquement définie, et l'identité ainsi désignée et construite s'inscrira dans le récit accidenté des actions collectives » ; et les francophonistes par leurs discours – discours tenus lors d'événements ou au sein d'ouvrages (Ibid 2018c, paragr. 9) qui « produisent du langage » et ainsi produisent « du sens » et font « état des conceptions ou des conceptions de l'entité représentée » de ces francophonistes (Traisnel 1998, 128). Puis, les francophonistes agissent selon des dynamiques de revendications. Par un « travail programmatique, des stratégies d'interventions publiques récurrentes » issues de « l'articulation singulière de causes multiples et l'agrégation d'intérêts, d'idées » (Traisnel 2018c, paragr. 7). En d'autres termes, cette convergence de cause est souvent ce que sous-tend l'idée d'aspiration du groupe d'aspiration. Ensuite, les francophonistes agissent au travers des dynamiques et formes de reconnaissances. Ainsi inscrits dans des espaces politiques propres, des structures spécifiques contextuelles,

matérielles ou immatérielles, ces acteurs tentent des demandes de reconnaissances « autour de causes particulières » à « une multiplicité d'acteurs politiques et de réseaux de décision » disparates, locaux, nationaux et globaux (*Ibid* 2018c, paragr. 8). Le groupe d'aspiration, la francophonie locale et *in fine* l'imaginaire communautaire doivent ainsi nécessairement être pensés au travers d'un prisme multiscalaire.

Ils peuvent alors utiliser divers outils, en fonction de leurs moyens financiers, techniques et humains, tels que la création d'une revue, l'écriture d'une tribune, ou l'organisation de congrès (*Ibid*). Ces discours façonnent, au gré des manifestations et publications, l'aspiration du groupe et permettent également la constitution d'un « univers de références communes propre au milieu » (*Ibid* 1998, 130) de la francophonie locale associée à l'imaginaire d'une communauté ciblée. Ces tendances sont caractérielles et inspirées des aspects d'un mouvement social (Traisnel 2013). Certains de ces discours, formateurs de représentations sociales, de références communes et par extension d'un imaginaire communautaire se positionnent plutôt comme des pamphlets politiques (*Ibid* 1998, 133). À des fins de compréhensions analytiques pour l'étude d'une francophonie locale, soulignons, en fait, que les francophonistes du groupe d'aspiration projettent des représentations par leurs discours, sur le groupe d'aspiration lui-même, ainsi que sur des objets – objets alors, eux-mêmes constitutifs d'un imaginaire d'une communauté imaginée. Aussi, il est possible d'observer des francophonistes qui viennent à repenser l'objet : « langue française » par exemple, et ce, dans l'optique de visée une communauté particulièrement, notant qu'eux-mêmes peuvent faire partie intégrante de cette communauté (pour plus de précisions, voir 2).

⁸⁶ Effectivement, comme constaté postérieurement (voir Partie 2, Chapitre 1), et à l'instar des affirmations de plusieurs auteurs (Zaimova 2013a; 2013b; Palikarska 1994; Атанасов / Atanassov 2016; Atanassov 1994; Velichkova-Borin 2021; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004; Жечев 2008), la francophonie bulgare est une francophonie davantage scolaire, où sa vivacité et sa pérennité en termes de reproduction de francophone (quantité) et d'initiatives individuelles (qualitatif), se situent plus dans les établissements bilingues francophones et les écoles à enseignement du français langue étrangère. Bien entendu, nous n'excluons pas les interventions d'autres acteurs dans ce contexte francophone bulgare.

⁸⁷ Position par laquelle, il reconnaît alors que « les relations interpersonnelles impliquent l'imitation et le modelage et mettent l'emphase sur les processus cognitifs grâce auxquels l'observation peut devenir une source d'apprentissage » (Cantin 2013, 2; Wenger 1999, 280).

⁸⁸ Pour une discussion sur les composantes nécessaires et descriptives de la participation sociale « comme processus d'apprentissage et de maîtrise de la connaissance » (Cantin 2013, 3-4), se référer à Lave et Wenger (Lave et Wenger 1991; Wenger 1999; Graven et Lerman 2003; Wenger 2010a; Blackmore 2010)

⁸⁹ Explicite ou implicite, la pratique est, pour Wenger, bidimensionnelle où s'effectue une interrelation entre l'action et la réflexion qui l'accompagne (*Ibid*). En effet, il soutient que l'action de tout individu est incarnée par le sens qui lui est donné. Ce sens, cette production de sens, cette réflexion théorique, se déroulerait tant en amont, pendant qu'après l'action. L'individu va, avant d'agir, inscrire son action selon le sens souhaité, lui-même influencé socialement et contextualisé en fonction de la situation présentée. « La pratique implique (en effet) un travail de décodage des situations rencontrées » (*Ibid*). Puis, en agissant, il va continuer à produire ce sens, le reproduire. Il pourra parfois le modifier en soutenant une action différente. Puis, en aval de cette action, il pourra également lui renégocier le sens accordé.

⁹⁰ Ce phénomène de production de sens est nommé par Wenger comme « un processus de négociation de sens » (Wenger 1999, chap. 2). Cette négociation de sens implique « une interaction continue d'envoi et de cueillette d'information par l'apprenant qui réajuste constamment sa pratique en fonction de sa lecture de la situation » (Cantin 2013, 5; Wenger 1999, chap. 2). Pratiquer, c'est alors négocier le sens continuellement. Cette négociation survient, en réalité, par l'imbrication de deux dynamiques pour Wenger (1999) : la participation et la réification. La participation « refers to a process of taking part and also to the relations with other that reflect this process. It suggests both action and connection » (Wenger 1999, chap. 1). En participant dans une communauté sociale, en y étant membre, l'individu va façonner son expérience de la pratique et renégocier également la pratique de sa communauté⁹⁰. Quant à la réification, elle « refer to the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into "thingness" » (Wenger 1999, chap. 1). Chaque communauté de pratique produit ces objets, « abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts ». Ils sont des éléments centraux de la négociation de sens « puisqu'ils servir(ont) de point d'ancrage à des discussions à l'intérieur de la communauté et éventuellement donnera lieu à de nouveaux objets améliorés de réification qui représentent le sens évolutif que la communauté donne à ses pratiques » (Cantin 2013, 6; Wenger 1999, chap. 1). La réification ne doit alors pas être comprise comme une objectivation - transposable et fixée dans un objet – mais au contraire, elle implique « the process and the product which always imply each other » (*Ibid*). Cette réification est ainsi « la source de la négociation de sens », et peut avoir une effectivité plus ou moins manifeste sur la pratique de la communauté dépendamment de « la force des outils produits » (Cantin 2013, 6) et mobilisés. Pour saisir l'entièreté de la réification et par conséquent le processus de négociation de sens, *in fine*, la pratique, Wenger soutient également que la « reification must be re-appropriated into a local process in order to become meaningful » (Wenger 1999, chap. 1; Giddens 1990). Enfin, si la négociation de sens est le fruit de la participation et de la réification, ces deux phénomènes ne doivent pas se penser comme distincts et opposables, mais dans une relation dyadique, une certaine dualité fondamentale (Wenger 1999, chap. 1). En effet, « On the one hand, it takes our participation to produce, interpret, and use reification; so there is no reification without participation. On the other hand, our participation requires interaction and thus generates shortcuts to coordinated meaning that reflect our enterprises and our takes on the world; so, there is no participation without reification » (*Ibid*). Par ailleurs, la réification ne pourrait se détacher de la participation, puisque celle-ci parfois matérialisée, supposerait une histoire de la participation. Cette histoire contribue ainsi à transposer le contexte socioculturel pour l'interprétation de cette réification (*Ibid*).⁹⁰ De la dynamique inverse, la participation, quant à elle, « always organize itself around reification because it always involves artifacts, words, and concepts that allow it to proceed » (Wenger 1999, chap. 1). En somme, afin de comprendre les évolutions associées à une pratique, à un objet, il est nécessaire de tenir compte de cette dialectique entre participation et réification inscrite dans cette quête de négociation de sens (Dameron et Josserand 2007, paragr. 8). Dans le cadre de notre recherche donc, nous appliquerons donc ce concept de pratique et de négociation de sens à l'enseignement du français langue étrangère et à l'objet : *langue française*, en Bulgarie – en partie édifié et pratiqué par les professeurs de français des lycées bilingues francophones bulgares. Comme souligné auparavant, ces professeurs *pratiquants* sont organisés institutionnellement au travers de l'APFB. Ils forment, ce que nous considérons comme, une communauté de pratique.

⁹¹ « L'appartenance à cette communauté de pratique implique (donc) nécessairement des interactions » (Cantin 2013, 8). Ces membres engagés, par leurs singularités individuelles, vont produire et négocier le sens de cette pratique commune ensemble – l'alimentant de leurs compétences hétérogènes (Wenger 1999, chap. 2; Mey 2009, 110).

⁹² permettant de qualifier la communauté de pratique comme « a very tight node of interpersonal relationships » (*Ibid*.)

⁹³ Cette poursuite mutuelle de définition de la mission commune n'est pas nécessairement source de consensus pour être productif. Effectivement, « disagreement can (also) be viewed as a productif part of the entreprise. » (Wenger 1999, chap. 2). Seulement, si peut exister certains dissensus « they must find a way to do that together, and even living with their differences and coordination their respective aspirations is part of the process » (*Ibid*). La mission commune n'a donc pas besoin d'être uniforme, mais doit simplement être un produit collectif. En ce sens, il s'agirait d'inscrire cette dernière non en termes d'objectif, mais plutôt comme une entreprise conjointe « recouv(ant) en fait davantage les actions collectives dans ce qu'elles

ont d'immédiat » (Chanal 2000, 8). Ces actions collectives doivent, en revanche, s'inscrire dans ce processus de négociation pour être acceptées et acceptables par l'ensemble des membres de cette communauté de pratique.

⁹⁴ Relativement, en effet, car, « *It is saying that the power – benevolent or malevolent – that institutions, prescriptions, or individuals have over the practice of a community is always mediated by the community's production of its practice. External forces have no direct power over this production because, in the last analysis, it is the community that negotiates its enterprise* » (Wenger 1999, chap. 2). Enfin, « le fait de négocier des actions communes (une entreprise commune) créer des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes impliquées » (Chanal 2000, 8; Cantin 2013, 9; Wenger 1999, chap. 2). Ces relations viennent alors à créer un cadre normatif, entre ce qui peut être fait et ce qui ne peut l'être (*Ibid.*). Ce cadre est, pour Wenger, formé par la pratique, qui, constamment « interprète, intègre les aspects réifiés liés à la responsabilité » (*Ibid.*). Cependant, cette fluctuation normative n'est pas nécessairement fréquente, rendant les frontières du cadre liquides. Effectivement, les membres expérimentés sont « capables de faire la part des choses entre les standards réifiés, autrement dit la norme, et un engagement spontané dans la pratique » (*Ibid.*). Il existerait plusieurs formes d'engagement et de participation communautaire, impactant variablement la fluctuation normative (Wenger, McDermott, et Snyder 2002, 57; Allal-Chérif et Arena 2018, paragr. 44).

⁹⁵ Ce répertoire, compris comme « a set of shared resources [...] combines two characteristics that allow it to become a resource for the negotiation of meaning: 1) it reflects a history of mutual engagement; 2) it remains inherently ambiguous » (Wenger 1999, chap. 2). En effet, les artefacts et ressources communes « témoignent d'un engagement mutuel commun passé » sur lesquels l'ensemble des membres se sont accordés. Ils peuvent être « remobilisés dans de nouvelles situations, assurant ainsi une continuité aux pratiques » (Chanal 2000, 9; Wenger 1999, chap. 2). En parallèle, ces ressources communes sont ambiguës car susceptibles à des changements et des interprétations interactives nouvelles dans ce processus perpétuel de négociation de sens. Cependant, ces ressources, ces « représentations collectives sont des artefacts sociaux transitoires qui ne sont pas obligatoirement réappropriés par les individus après les interactions sociales » (Chanal 2000, 9; Allard-Poesi 1997). Et, soumises aux individualités interprétatives des membres, parfois divergentes, les représentations « ne doivent être traitées et résolues que lorsqu'elles constituent un obstacle à l'engagement commun » (Chanal 2000, 9). En somme, le répertoire partagé est infiniment lié à l'engagement commun, et il peut donc coexister au sein d'une communauté de pratique, différents sens et pratiques mais n'interagissant, ne contrariant pas l'engagement mutuel. In fine, ce répertoire est ainsi « un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation des significations dans les situations d'interactions » (*Ibid.*) vers cet engagement mutuel.

⁹⁶ C'est une structure, presque similaire à l'espace social bourdieusien (Bourdieu 1984; 2007; Jourdain et Naulin 2019) regroupant « un ensemble de règles et de ressources engagées dans la production et la reproduction des systèmes sociaux » (Chanal 2000, 8). Il y a, ainsi, par cette pratique une formation d'un répertoire partagé « established as normative » (Meyerhoff et Strycharz 2013, 430) comme peuvent le souligne certains auteurs dans différents contextes professionnels (Holmes et Marra 2002; Holmes 2006) et éducatifs (Liu et Evans 2016).

⁹⁷ Pour Wenger (1999, chap. 3), tout n'est pas considéré comme de l'apprentissage. En effet, afin de le caractériser, il doit simuler : un développement de formes évolutives d'engagement mutuel, une compréhension et un alignement interactionnels de l'engagement des membres à la mission commune négociée ainsi qu'une participation au développement de leurs répertoires, styles et discours communs par la renégociation, la mobilisation, l'invention ou la réinvention, la contextualisation ou encore le partage d'un récit, d'une historiographie de la pratique commune (Wenger 1999, chap. 3; Cantin 2013; Farnsworth, Kleathous, et Wenger-Trayner 2016).

⁹⁸ Effectivement, « the persistence of forms inherent in reification is not just a reminder of the past; it can refocus our attention in new ways, surprise us, and force us into new relation with the world » (Wenger 1999, chap. 3). En d'autres termes, la participation et la réification contribuent potentiellement à la redéfinition et renégociation de la pratique, et donc, caractériellement de la communauté de pratique. Il y a ainsi une possibilité de dépasser les frontières d'une communauté de pratique et tendre alors vers une autre communauté de pratique.

⁹⁹ À des fins de compréhension lexicographique, il faut ici entendre le terme de frontière dans sa traduction anglaise : « epistemic boundaries », qui implique ici les possibles fluctuations de celles-ci. Sans entrer dans le débat sémantique et épistémologique, nous reconnaissons la problématique définitionnelle de ce terme inscrite dans le champ du nationalisme ; notamment, équivoque lors de son utilisation dans un cadre d'analyse propre (Whelan 1983; Wimmer 2008; Abizadeh 2012; Brubaker 2006).

¹⁰⁰ Parfois invisibles, ces frontières sont indéniablement fluides. Effectivement, si elles permettent de saisir et structurer la pratique partagée ; lorsque la substructure de cette pratique communautaire est modulée, renégociée, c'est toutes les frontières qui en sont changées (*Ibid.*).

¹⁰¹ En fait, s'intéresser aux frontières de la communauté, c'est analyser en premier lieu les éventuels changements et dynamiques de la pratique, car « at the boundaries, competence and experience tend to diverge: a boundary interaction is usually an experience of being exposed to a foreign competence » (Wenger 2010b, 126). Existerait donc ainsi et dans une moindre mesure une tension dans l'apprentissage social entre expérience et compétence, ou celle-ci engendrerait de nouvelles opportunités et des reconfigurations circonstancielles dans et de la pratique (*Ibid.*).

¹⁰² Ils utilisent diverses formes d'immixtion : entre les *passseurs de frontières* qui « s'occupent d'une frontière spécifique », les *itinérants* qui « vont d'un endroit à l'autre, créent des liens, font circuler les connaissances », les *avant-postes* qui eux « rapportent des nouvelles de l'avant-plan, explorent de nouveaux territoires » et l'*utilisation de paires*, c'est-à-dire « un courtage qui se fait souvent par le biais d'une relation personnelle entre deux personnes de communautés différentes. La relation ici agit comme l'outil essentiel de courtage » (Wenger 2010b, 128; Cantin 2013, 12).

¹⁰³ Le terme est ici mis en avant en raison de la possibilité pour la pratique d'être interprétée de différentes manières par divers groupes extérieurs. Celle-ci se différencierait donc, et parfois de peu, de la pratique faite au sein de la communauté de pratique.

¹⁰⁴ « Such as tools, documents, or models. For instance, medical records and architectural blueprints play a crucial role in connecting multiple practices (doctors/nurses/insurers, architects/contractors/city planners) » (Wenger 2010b, 128).

¹⁰⁵ « *Discourses*: A critical boundary object is the existence of a common language that allows people to communicate and negotiate meanings across boundaries. *Processes*. Shared processes, including explicit routines and procedures, allow people to coordinate their actions across boundaries. Business processes, for instance, are not just fixed prescriptive definitions. At their best, they act as boundary objects that allow multiple practices to coordinate their contributions » (*Ibid.*).

¹⁰⁶ Ces derniers ne sont pas immuables, car constamment soumis à un « process of interpretation, that is, the translation of the object's content into something that fits one's understanding of the world » (Sondarjee 2021, 313). Ainsi, au-delà d'être simplement transférés entre chaque communauté, ils sont transformés par les membres de la communauté (Bechky 2003; Sondarjee 2021, 313). Et, dans un but de précision et d'éviter un étirement du concept d'objet frontière, ces derniers ne peuvent être considérés comme tels seulement lorsqu'ils sont au « heart of a practice, thus involve actions

and doing rather than only discourse » (*Ibid.*). Ils doivent nécessairement « impact practitioners'work, routines or tools » (Sondarjee 2021, 313; Brown et Duguid 1991).

¹⁰⁷ Les pratiques frontalières, quant à elles, réfèrent à la volonté pour une communauté de pratique d'innover ou de surmonter certains obstacles. Elle viendra alors puiser « des outils, des forces, des objets appartenant à d'autres communautés environnantes » (Cantin 2013, 13). Enfin, les interactions périphériques se comprennent davantage comme des relations avec le monde extérieur. Les membres communautaires offrent un accès, des facilités à des membres potentiels. L'objectif est ici, de « provide for some boundary activities without overwhelming the community itself with the task of accommodating outsiders' demands » (Wenger 2010b, 129).

¹⁰⁸ Nous revenons sur cette approche théorique dans la section IV afin de soutenir notre vision néo-institutionnelle des relations structure-agent et l'approche employée pour saisir notre cas à l'étude.

¹⁰⁹ Effectivement, comme le souligne Alpert (1985) pour les chercheurs de départements universitaires à travers le monde, ou encore Spender (1989) pour des gestionnaires de firmes différentes, il y aura alors une dynamique structurelle « to make up groups whose members, to the extent that they have common practices, are able to read and understand one another's work » (Brown et Duguid 2001, 206).

¹¹⁰ Ainsi, « such networks then spread knowledge among practitioners, crossing the boundaries of organizations and following routes prepared by practice. Along these, knowledge will often leak to the extent that common practice has prepared the way » (Brown et Duguid 2001, 206; Powell, Koput, et Smith-Doerr 1996; Kreiner et Lee 1998; von Hippel 1998; 1998). Comme le soulignent Brown et Duguid (2001), reprenant Walker et al. (1997), « ces transferts d'informations sont plus qu'un flux continu d'information (Casson 1997), mais bien une expression d'apprentissage social » (p.206).

¹¹¹ Effectivement, « « il ne s'agit que d'une partie de l'histoire » : « Dans une approche sociale, nous considérons le véritable « corpus de connaissances » comme une communauté de personnes qui contribuent au renouvellement de la vitalité, des réalisations et de l'évolution de la pratique » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 13) » (Allal-Chérif et Arena 2018, paragr. 37).

¹¹² «Wenger-Trayner suggests that the two concepts may complement one another» (Pyrko, Dörfler, et Eden 2019, 486; évoqué par Wenger et al. 2013).

¹¹³ De fait, « the composition of such a landscape is dynamic as communities arise and disappear, evolve, merge, split, compete with or complement each other, ignore or engage the other » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 15). En parallèle, les auteurs soutiennent qu'un paysage de pratique « « peut être défini comme un processus dynamique qui renouvelle le statut accordé aux « frontières » entre les communautés de pratique » (Wenger 1999). En effet, « le principe consiste à faire des frontières des points d'apprentissage plutôt que d'affirmer ou de chercher à appliquer une connaissance tenue pour acquise à l'ensemble des pratiques » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 18) » (Allal-Chérif et Arena 2018, paragr. 38). Les auteurs reviennent ainsi à souligner de nouveau, le caractère même de la pratique : sa fluidité où ses frontières sont ainsi changeantes au gré des apprentissages et des essais (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 18; Spiro et al. 1987). Une pratique, qui donc au sein de ce paysage, est apprise, renégociée, assimilée par les membres des communautés de pratique associées. Le paysage de pratique se révèle alors être une sorte de centre de documentation, offrant « une réflexivité et une étendue de savoirs » (*Ibid.*). Cependant, si la fluidité de ce paysage est une de ses caractéristiques inhérentes, d'autres critères sont également mis en exergue par Wenger-Trayner et al. (2014).

¹¹⁴ Effectivement, pour agir sur le savoir ; ces praticiens doivent être reconnus, légitimés par les communautés de pratique. Ces connaissances définissent alors une hiérarchie de la pratique, des pratiques à suivre au sein de ce paysage. En parallèle, les praticiens peuvent parfois même maintenir un contrôle sur certaines ressources afin de renforcer leurs points de vue (*Ibid.*) et donc imposer aussi leurs positions et une certaine légitimité dans le paysage (Gessler 2017, 2).

¹¹⁵ Néanmoins, malgré cette caractéristique politique et hiérarchique, un paysage de pratique est relativement plat. Comme le suggère Wenger-Trayner et al. (2014), chaque communauté de pratique à sa propre conception de la pratique, et aucune ne peut donc prétendre à représenter le tout. *In fine*, « one practice cannot have such control over another that it replaces the internal logic and local claim to knowledge of that other practice; the knowledge of one practice is never merely implemented in another. Practices in a landscape inform and influence each other. » (*Ibid.*p.16-17). Il y a ainsi, une interprétation locale des connaissances et donc de la pratique, et ce, malgré une invisibilisation parfois de la pratique locale au profit de la pratique légitimée dans le paysage de pratique. Dans ce dernier, les « relations among practices (will therefore always be) at once epistemologically flat, politically unequal, and potentially contestable » (*Ibid.*p.17).

¹¹⁶ En cause du caractère « plat » du paysage de pratique, où chacune des pratiques est relativement négociée au sein des communautés, celui-ci devient également diversitaire et divisé. Effectivement, « a practice of any depth requires a sustained history of social learning, and this creates a boundary with those who do not share this history. Boundaries of practice are not necessarily formally marked, but they are unmistakable » (*Ibid.*p.17). Ainsi, l'histoire de la pratique n'étant pas partagée par l'ensemble des communautés de pratique, il existe une division et diversité partielles de pratique dans ce paysage¹¹⁶. Et, même si les praticiens hiérarchiquement haut placés décident d'une orientation et d'une histoire de la pratique à suivre « what practitioners end up deciding, all these attempts to colonize moments of practice can be in conflict – hidden or open » (*Ibid.*p.17). Par ailleurs, les communautés de pratique du paysage ne partageant pas toutes un ensemble d'engagements ou d'intérêts mutuels, il est possible que les recommandations, innovations de « hauts praticiens » ne soient pas suivies. Cependant, à certains moments, des perspectives peuvent émerger engendrant de radicales innovations et d'intéressant progrès. Effectivement, si certaines communautés de pratiques viennent à considérer et s'approprier les discours de vérité (Foucault 2012; Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 15) de ces « hauts praticiens », des changements de pratique peuvent subvenir autant que des changements de considérations et d'intérêts. Ces fluctuations au sein des communautés de pratique sont rendues possibles notamment grâce au « crossing boundaries, boundary encounters, and boundary partnerships » (Wenger-Trayner et Wenger-Trayner 2014, 18) et aux actions relevées dans la précédente, sur les frontières.

¹¹⁷ Le Japon, par exemple, remplissait les précédents critères, notant aussi qu'il a fait l'objet de plusieurs articles sur « sa francophonie » (Detey 2016; Graziani et Nishiyama 2016; Komatsu 2014; Ishikawa 2006).

¹¹⁸ Nous souhaitons un membre de plein droit de l'Organisation internationale de la Francophonie, car ce statut souligne plusieurs points. D'une part, l'État a effectué des démarches et des manœuvres politiques pour acquérir ce statut de membre de plein droit. Ces manœuvres, qu'elles soient pour des raisons géopolitiques, politiques, culturelles ou encore sociétales marquent une volonté, une aspiration étatique, parfois amenée par des groupes de pression, d'idées ou des individus influents (Fondation Club Politique des Balkans et Organisation Internationale de la Francophonie 2006; A. Todorov 2008). Par ailleurs, le statut de membre de plein droit confère aussi une reconnaissance de l'État membre de la part de l'organisation à laquelle il appartient ainsi que de la part des États qui en sont membres.

¹¹⁹ Le terme d'Europe centrale et orientale est ici repris et défini, à l'instar de l'OIF, comme incluant les membres de l'OIF à savoir : 6 États membres : Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine du Nord, République de la Moldova et Roumanie ; 2 États associés : Kosovo et Serbie et 13 États observateurs : Bosnie-Herzégovine, Croatie, Géorgie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Ukraine.

¹²⁰ À noter que la Grèce n'est pas incluse, selon l'OIF, dans la région d'Europe centrale et orientale (n'ayant pas accès aux formations du CREFECO), mais au sein de l'Europe occidentale.

¹²¹ Ce choix d'étude est notamment motivé, car la langue française est l'une des langues de travail de l'Union européenne et son apprentissage est en net décrochage, de 10 % en Europe en 2022 par rapport à 2018 (Observatoire de la langue française 2022, 24; Observatoire de la langue française et al. 2022).

¹²² En ce sens, les Sommets organisés par l'Organisation internationale de la Francophonie auraient pu tomber sous cette logique. Ainsi, notre décision s'opérerait alors entre l'Arménie (Sommet d'Erevan en 2018) et la Roumanie (Sommet de Bucarest en 2006). L'Arménie n'étant pas membre de l'Union européenne et les Sommets étant principalement des événements ponctuels qui ne regroupent qu'en majorité de hauts responsables politiques, diplomates et officiels — nous n'avons pas basé notre décision sur ces derniers. En effet, notre recherche ne s'intéresse pas exclusivement à l'action des politiques sur les représentations de la langue française et de la francophonie, mais plus largement à l'ensemble de la société civile. Enfin, le choix pour l'étude du cas de la Bulgarie ou de la Roumanie a été pris en raison d'un manque de sources scientifiques en français et en anglais sur les autres francophonies. Notre une recherche préliminaire s'est faite uniquement sur *Google Scholar*. Les mots clés utilisés ont été : « langue française et "pays pour l'étude cas (Albanie, Arménie, etc.)" » ; ou « francophonie, "pays pour l'étude cas (Albanie, Arménie, etc.)" ». Aucune discrimination n'a été faite sur l'année de publication de l'article, sur l'origine de l'auteur ou encore sur celle de la revue. Par ailleurs, à des fins de concisions, nous n'avons regardé que les cinq premières pages affichées à la suite de notre recherche. Aussi, pour l'Albanie, nous n'avons trouvé que trois textes (Haloçi 2008; Gjetani 2020; Malltezi 2014). Pour la Macédoine du Nord, la tendance est assez similaire avec quatre textes (Adamoska 2006; Jakimovska 2021; Marciacq et Le Quiniou 2022; Popovska 2022) et au sein de ces derniers, aucun n'évoquait un sursaut actuel des acteurs de la société civile pour la langue française. Pour l'Arménie, nous n'avons trouvé que deux textes (Koulayan 2004; Oddon 2020). La République de Moldova a, en revanche, été davantage étudiée dans la littérature. En effet, ce sont plus de 15 textes sur les cinq premières pages qui sont apparues (Belgacem 2016; Bondarencu 2006; Carpentier et Montenay 2014; Cotilevici et Cebotari 2017; Demian 2006; Dodu-Savca et al. 2007; I. Guțu 2007; A. Guțu 2009; Fusu 2014; Parmentier 2010; Postolachi 2020; Prina 2013; Turcan 2015; 2016; Vuillemin 2013). Nous sommes alors posés la question si le cas de la Moldova pouvait finalement être étudié, et ce, malgré le critère sur l'Union européenne. Mais, nous ne connaissons pas le pays, sa culture, les acteurs francophones en présence, d'autant qu'aucune institution de l'OIF n'est présente sur ce territoire. En ce sens, il fut exclu.

¹²³ En effet, nous avons déjà eu plusieurs expériences académiques et professionnelles en Bulgarie, une à titre d'étudiant en échange en science politique à l'Université de Sofia en 2020 et l'autre en stage à l'Institut français de Bulgarie en 2021. C'est cette seconde pratique qui nous a permis de préappréhender en détail la langue française en Bulgarie ainsi que les principaux réseaux d'acteurs en présence, le contexte sociopolitique en plus de faciliter certains contacts avec quelques institutions.

¹²⁴ Telles que l'Institut français de Bulgarie, la Bibliothèque francophone et le Centre francophone de l'Université de Sofia.

¹²⁵ Ensuite, la Roumanie, son rapport à la langue française et sa francophonie en général, est un cas qui a été plus largement couvert que celui de la Bulgarie et davantage connu dans l'espace francophone, principalement en France (Ragaru 1997). Cette tendance a été principalement déterminante pour notre décision. En effet, notre étude de cas, au-delà de proposer un modèle théorique d'analyse d'une francophonie locale, entend aussi mettre en lumière une francophonie quelque peu oubliée, ou du moins, peu représentée dans les ouvrages et publications francophones et sur la Francophonie. Ainsi, notre recherche propose une histoire de la présence de la langue française en Bulgarie – et les ouvrages qui l'évoquent, pour ensuite la décliner évoquant les enjeux et la situation actuelle de la communauté bulgare francophone.

¹²⁶ Sans développer davantage par esprit de synthèse, la posture interprétativiste est une approche ayant des fondements communs au constructivisme (Hay 2015; Schwandt 1994; Van der Walt 2020). Elle s'en distingue cependant, en s'inscrivant dans la tradition herméneutique allemande et en élaborant le concept d'interactionnisme symbolique. Celui-ci repose sur trois présupposés : « First, human beings act toward the physical objects and other being in their environment on the basis of the meaning that these things have for them. Second, these meaning derive from the social interaction (communication, broadly understood) between and among individuals. Communication is symbolic because we communicate via languages and other symbols ; further, in communicating we create or produce significant symbols. Third, these meaning are established and modified through an interpretive process: "the actor selects, checks, suspends, regroups, and transforms the meaning in light of the situation in which he is placed and the direction of his action... Meaning are used and revised as instrument for the guidance and formation of action." » (Schwandt 1994, 233). En parallèle, l'approche interprétative accorde davantage de place à l'interprétation subjective de l'individu et, dépendamment des nuances au sein de cette celle-ci, perçoit « that the defining characteristic of an ontological hermeneutics is that linguisticity and historicity are constitutive of being human. In other words, we do not simply live out our lives in times and through language; rather, we *are* our history » (*Ibid.* p.224). Pour un approfondissement sur la question voir également (Anadón et Guillemette 2006)

¹²⁷ Effectivement, et comme certaines affirmations théoriques l'ont laissé entendre (1), nous mettons en exergue « l'idée selon laquelle la structure est à la fois le milieu et le résultat des actions individuelles et collectives, qu'elle est la conséquence des actions de l'être humain, mais qu'elle est aussi ce qui contraint ses actions » (*Ibid.* p.20).

¹²⁸ Effectivement, nous supposons que la connaissance « est une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances. » (Anadón et Guillemette 2006, 28). Ce paradigme épistémologique nous amène alors intrinsèquement à utiliser une recherche qualitative (Anadón 2004; 2006; cité dans Anadón et Guillemette 2006; voir aussi Anadón 2019). Par ailleurs, nonobstant l'orientation phénoménologique [pour une définition et un approfondissement sur le concept de phénoménologie, voir (Berger et Luckmann 1986; Heidegger, Herrmann, et Courtine 1985; Habermas et Rochlitz 2005; Habermas 2023 pour son concept de « raison communicative »)], de notre épistémologie, nous tentons pourtant de concilier cette tendance avec le positionnement positiviste durkheimien/comtien, en nous inspirant de la médiation conceptuelle opérée par Weber (Weber 1904; Weber et Freund 1965; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 29). Ainsi, nous ne réfutons donc pas l'explication causale et soutenons que « les rapports sociaux qui constituent la société sont intelligibles si, et seulement si, on peut comprendre les aspects subjectifs des activités des membres qui la composent. » (Anadón et Guillemette 2006, 30). La réalité empirique est intrinsèquement reliée à la réalité épistémologique où « c'est l'homme qui se définit autant par sa rationalité que par son propre point de vue qui donnera forme et sens aux phénomènes qui composent l'univers social, à un moment historique donné » (Anadón et Gohier 2001; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 30). Sans rappeler l'ensemble des aspects soulignés par Anadón et Guillemette (*Ibid.*) pour qualifier une recherche de qualitative (p.30), nous ressortons cependant la place accordée à « la prise en compte de la vie quotidienne comme lieu permettant de comprendre la réalité socioculturelle » (*Ibid.*) et à la subjectivité comme « stratégie de connaissance valide de la réalité humaine » (*Ibid.*). En effet, ces postulats et tel que le soulève les deux auteurs entraînent, de facto, une exploration et production inductive de la recherche. Il s'agit, de ce fait, de faire l'« effort de compréhension, c'est-à-dire d'appréhension des significations » en

suivant une « méthode de construction d'analyses générales permettant de comprendre les significations communes qui sont élaborées pendant le processus de production et d'appropriation de la réalité sociale et culturelle. » (*Ibid.*).

¹²⁹ Dans une démarche abductive, le puzzle de recherche provient souvent d'une « tension between the expectations researchers bring to the field (based on their prior knowledge [...]) and what they observe/and or experience there » (Friedrichs et Kratochwil 2009, 714; Lichterman 2002, 123-24; cité dans Yanow 2011, 28). La nature des attentes et intuitions du chercheur peuvent être d'ordre empirique ou théorique. Mais, « in either case, the effort to resolve the puzzle and make the theory-event or event-event contrast less anomalous is what "abducts" the researcher's reasoning, capturing her thinking and leading or directing her explanatory efforts to a new bit of theorizing (often revising or extending an existing theory in some fashion). » (Yanow 2011, 29) Aussi, en utilisant l'abduction le chercheur doit, pour commencer, davantage se questionner sur « le pourquoi » ou « le comment » du puzzle. Yin (Yin 2017; Jacob 2022, 28-29) soulève également plusieurs étapes à suivre pour entreprendre un raisonnement abductif, et ce, appliqué à une étude de cas, *design de la recherche, préparation de la recherche, collecte des données et analyse des données*. Par la suite, au-delà d'effectuer un va-et-vient entre cadres heuristiques et données empiriques, l'inférence abductive pour une dimension interprétativiste est pertinente pour trois dimensions. Premièrement, elle entretient une relation souple avec le design de recherche. Effectivement, « the key question to ask and answer should be not "What is your research plan?" but "Where are you going to start looking for answers to your puzzle?" » (Yanow 2011, 30). Il y a ainsi l'idée que la recherche est un processus où le chercheur doit regarder ici et là « in an ever-widening set of concentric circles¹²⁹ » (Yanow 2011, 30); et ainsi éclairer « an ever-expanding realm » (*Ibid.*). Le design de recherche se construit au gré des rencontres, des observations et étonnements. Et cette élasticité laisse ainsi place aux analyses interprétatives, dans le sens, où le chercheur sera plus à même de regarder « outside the box » et en profondeur (voir l'analogie de la pierre et de ses ondulations par Yanow 2011, 31; Gombault 2005; cité dans Jacob 2022). Déclarée ainsi, l'abduction propose une attitude méthodologique, conceptualisée par Habermas, « l'attitude réalisative »¹²⁹ (Habermas 2023; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 27) pour accéder à la connaissance. Par ailleurs, le raisonnement abductif indique qu'il n'y a pas de « starting point for inquiry » (*Ibid.*), que les données collectées sont « only momentary stopping points » (*Ibid.*). En fait, « as the interpretive dance "moves forward in time in a continual process toward deeper and richer understanding" » (*Ibid.*). Ainsi, au gré du processus itératif dans notre démarche interprétativiste, l'abduction nous permet de souligner la dimension progressive de la connaissance tout en essayant de saisir l'ensemble dans lequel elle s'inscrit. Cet ensemble est d'autant plus intéressant que « the meaning of a phrase or act depends on its relationship to the whole, but, as well, that the meaning of the whole cannot be grasped independent of its constituent parts. » (*Ibid.*). Cette co-construction et co-dépendance de la connaissance tant à l'individu qu'à son contexte éclaire en outre une seconde partie de la production de la connaissance. Ainsi et enfin, la démarche abductive permet de se laisser « surprendre » par le terrain de questionner ses attentes empiriques, théoriques et ainsi soulever notre « stranger-ness » (Agar 1996; Jackson 2006; Riles 2006; Yanow 2011, 29). De ce fait, c'est une partie de la production de la connaissance qui est éclairée par notre réflexivité.

¹³⁰ Pour Anadón et Guillemette (*Ibid.*), plusieurs limites « restreignent la portée de l'induction » (p.32). Tout d'abord, le chercheur doit nécessairement et au préalable, définir un angle d'approche dans son appréhension du terrain et alors « sélectionner les situations dans lesquelles il va recueillir les données jugées pertinentes » (B. G. Strauss Anselm 2017; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 32). Dans ce sens, ce moment apparaît davantage déductif, mais se place « au service d'une démarche générale essentiellement inductive » (Anadón et Guillemette 2006, 32), où la vérification d'hypothèse n'est pas effective¹³⁰. En parallèle, le chercheur « ne peut faire complètement abstraction de ses « pré-jugés » et de sa perspective théorique (ou de sa sensibilité théorique) » (*Ibid.* p.33). Ainsi, les résultats de la recherche ne seront jamais construits seulement a posteriori. En ce sens, questionner et s'immerger dans une recherche ne peut être un processus d'une neutralité absolue. Ainsi, et suivant les réflexions webériennes, notre démarche tend à adopter une réflexivité pour formuler des jugements de faits et non des jugements de valeur (Beitone et Martin-Baillon 2016). Une dernière limite évoquée par Anadón et Guillemette (*Ibid.*) quant à la démarche inductive, est le caractère interprétatif de l'analyse des données effectuée par le chercheur, où celles-ci sont « déjà chargées conceptuellement d'un univers théorique qu'il doit prendre en compte » (p.33). Ce postulat est d'autant plus équivoque lorsque l'ancrage épistémologique est interprétativiste. De ce fait, toute analyse inductive « implique (...) des moments de déduction » (p.33). Fort de ces constats et limites, nous nous proposons donc de suivre une démarche nuancée, toujours ancrée dans une optique inductive (Kelle et Bird 1995; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 33). C'est l'inférence abductive. L'abduction, à la différence des deux autres raisonnements (l'induction et la déduction) est une logique d'inférence qui tente de les conjuguer (Coman et al. 2022b, 26; Reichertz 2007; Yanow 2011, 26-33). Conceptualisée par Charles Peirce (2014), l'abduction est « essentiellement une théorisation imbriquée dans le processus de recherche lui-même et non un ensemble de prémisses ni un ensemble de résultats de la recherche. » (Anadón et Guillemette 2006, 35). En fait, adopter une démarche abductive nécessite de réaliser des « allers-retours » constants » (Coman et al. 2022b, 26) entre « les données (déjà collectées ou entrantes) et les construits théoriques en constante évolution » (Blumer 1986; Pidgeon, Turner, et Blockley 1991; cité dans Anadón et Guillemette 2006, 35; Yanow 2011, 27).

¹³¹ Chaque jour n'ont, bien entendu, pas été passés en étude ethnographique ni échange par entretien. En revanche, ces temps « morts » nous avons décidé de les occuper en cherchant et analysant les manuels scolaires de français langue étrangère identifiés et en étudiant, feuilletant et découvrant des ouvrages en français et en bulgare, sur la langue française en Bulgarie, à la Bibliothèque centrale et à la Bibliothèque francophone de l'Université de Sofia¹³¹ (Университетска библиотека « Св. Климент Охридски » 2023), au Département d'Études romanes et au Centre francophone de l'Université de Sofia (« Катедра „Романистика“ » 1923; Vasileva-Yordanova 2019), à la Bibliothèque nationale Saint Cyril et Méthode (Национална Библиотека « Св. св. Кирил и Методий » 2021), à la médiathèque de l'Institut français de Bulgarie¹³¹ (Institut français de Bulgarie et Metodieva 2021) et dans les librairies de livres antiques (Антикварница 2023).

¹³² Si avant notre étude de terrain nous avons décidé de parcourir la Bulgarie et ces centres urbains, allant de Sofia à Varna en passant par Pazardžik, Pernik, Blagoevgrad, Veliko Tarnovo, Plovdiv, Lovetch, Stara Zagora et Bourgas, c'est parce que ces villes sont celles où se trouvent des institutions francophones, principalement des lycées bilingues francophones (Le Fil plurilingue 2022), mais aussi des Alliances françaises et un Centre francophone à Varna (Centre Francophone de Varna 2022; Ambassade de France en Bulgarie 2022). Ce « tour » de la Bulgarie avait été décidé notamment en raison des rapports culturels, linguistiques et surtout historiques différents avec la langue française dans ces oblasts/régions¹³². Seulement, en raison de limites financières et surtout des contraintes de temps, nous n'avons pas pu effectuer cette excursion dans les régions bulgares et nous sommes alors restés à Sofia. *Pourquoi Sofia ?* – Nous justifions le choix de ce lieu et de cette période, notamment car l'enquête a nécessairement « un impact sur les résultats collectés » (Levasseur 2018, 106), particulièrement lorsque l'approche ethnographique est employée. Ainsi, tel que le souligne Heller (2011) : « *Ethnography that focuses on processes and practices has to justify its points of entry, which from my perspective could be the trajectories of resources, of actors, or of discursive spaces where legitimizing ideologies are developed, contested, or reproduced in connection with the production and circulation of resources and of the regulation of access to them. It also needs to attend to the conditions that allow us to understand where those resources come from and why they have value* (p. 41). » (Monica Heller 2011, 41; cité dans Levasseur 2018, 106).

¹³³ Le choix de pénétrer la francophonie bulgare/en Bulgarie à partir de sa capitale était également d'ordre pratico-pratique et professionnellement intéressant. Effectivement, nous sommes professeur de français à l'Institut français de Bulgarie. De ce fait, il nous était alors plus facile d'intégrer certains réseaux d'acteurs, de pratique d'enseignement et de francophonistes.

¹³⁴ Pour n'en nommer qu'un, l'APFB regroupe l'ensemble des professeurs de et en français sur le territoire bulgare, mais étant donné la concentration à Sofia et les échanges entre collègues, saisir les dynamiques du terrain dans plusieurs oblasts bulgares est relativement possible grâce à cette intercommunication.

¹³⁵ (la période de terrain correspond à un semestre universitaire et est *techniquement* celui réservé pour ce type de travaux).

¹³⁶ Notamment considérant la longueur importante qui peut décourager la lecture et l'approche officielle et juridique de notre courriel de contact.

¹³⁷ En revanche, nonobstant les obligations éthiques du CERAH, nous avons alors à chaque message de sollicitation envoyé, mis en pièce jointe ou mentionné lors de l'appel, le « *document pour la sollicitation des participants* » validé par le CERAH.

¹³⁸ Par ailleurs, nous n'avons pas sollicité officiellement les institutions auxquelles nous étions affiliées ou que nous avons observées [À des fins de clarifications, par le biais du programme de financement Mitacs Globalink, nous avons été affiliés et suivis par le Professeur Gueorgui Jetchev, lui-même Directeur du département d'Études romanes à l'Université de Sofia St Clément d'Ohrid. Nous sommes également professeur de français langue étrangère à l'Institut français de Bulgarie et y avons déjà effectué un stage de fin mai à début août 2021. Nous sommes alors affiliés professionnellement à l'Institut français de Bulgarie. Ce poste de professeur ne nous permet ni ne nous donne les autorisations pour mener une étude scientifique ethnographique. Le centre francophone de l'Université de Sofia ou encore les lycées bilingues francophones sofiotes ont été observés, et ce, grâce à l'autorisation et la gentillesse inconditionnelle des participants interviewés.] à savoir l'Institut français de Bulgarie, l'Université de Sofia et son département d'Études romanes, le Centre francophone de cette même université et enfin les lycées bilingues francophones. Ainsi, au regard de ces points, nous ne pourrions baser nos résultats sur nos observations.

¹³⁹ Dans ce sens, nous avons ainsi réalisé une observation « par le sens », c'est-à-dire que nous avons porté « un regard attentif et curieux sur l'environnement social d'un individu » (Peneff 2020; cité dans Coman et al. 2022b, 181), du participant entretenu. Ce regard, nous l'avons ainsi porté lors de l'entretien même, mais également lors des visites des lieux auxquelles les participants à notre recherche nous invitaient. Ayant réussi à nouer, par ailleurs, des relations fortes avec plusieurs de nos participants, nous avons eu l'opportunité et la chance : 1) d'être invité à plusieurs événements francophones et européens, tels que la Journée Européenne des Langues organisée à l'Institut français de Bulgarie ; à la sortie scolaire du lycée bilingue francophone de Sofia, ; le lycée Lamartine (Lycée n°9), à Plovdiv, à la Maison Lamartine (Le Guide Michelin, s. d.) ; à la première visite en Bulgarie de l'écrivain marocain Abdelaziz Erashidi¹³⁹ (9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ 2022b) ; à l'atelier-conférence donné à l'Institut français de Bulgarie sur les possibilités d'échanges européens en tant que professeur de français ; 2) et à donner plusieurs conférences, devant les étudiants du Master de Francophonie au Département d'Études romanes sur notre sujet de recherche, et devant plusieurs classes du Lycée n°9 Lamartine et du Lycée n°133 sur la langue française en Amérique du Nord, l'Histoire des régions françaises et les études supérieures en France. Lors de ces dernières se fut l'occasion d'échanger avec ces adolescents majeurs et des adultes sur leurs attentes dans l'apprentissage du français, leurs perceptions, etc.

¹⁴⁰ « Le journal de bord aidera le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne (...) Le journal de bord constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site. » (Mucchielli 2009, 116; cité dans Baribeau 2005, 99)

¹⁴¹ Un « insider » se décrit comme « le chercheur qui provient du milieu étudié et qui a accès à une connaissance interne et une compréhension plus approfondie de ce milieu et de ce sujet » (Merton 1973, 103; cité dans Gravel 2015, 18)

¹⁴² Par ailleurs, nos expériences passées et présentes en Bulgarie nous ont éclairés sur d'autres résultats d'ordres culturel, traditionnel et personnel, insaisissables pour un outsider.

¹⁴³ Voir Annexe 3)

¹⁴⁴ Ainsi, le premier thème porte sur la présentation du participant et ses liens avec l'objet d'étude. Le second thème explore les représentations que chacun a de la langue française et des actions du participant dans ce domaine — souvent en lien avec sa profession. Le troisième thème évoque les territoires : l'Europe centrale et Orientale, l'Europe culturelle, l'europanisation institutionnelle de la Bulgarie et le monde francophone en général. Le quatrième, lui, évoque la pandémie de la Covid-19.

¹⁴⁵ Le terme qui posait problème n'était pas tant la problématique de la définition de la communauté francophone bulgare en Bulgarie, mais du concept d'identité, dont certains le trouvaient discutable et contestable. Cette impression fait écho, selon nous, aux débats sur le concept « d'identité », essentiellement « d'identité nationale » qui est parfois connotée négativement en France (Grossman 2008; Lemièr 2007; Nora 2010).

¹⁴⁶ L'adverbe théoriquement ici soutient l'argument que notre approche est justifiée au regard des concepts théoriques desquels nous nous revendiquons.

¹⁴⁷ Le choix d'échanger avec cette dernière catégorie s'est avéré essentiel, notamment car ce sont eux qui forment, intègrent, véhiculent et transmettent l'imaginaire et les représentations sociales et sociolinguistiques de la francophonie en Bulgarie, de la langue française et par extension de l'imaginaire communautaire bulgare francophone.

¹⁴⁸ Voir Annexe n°4) et l'article de (Rosoux 1997) relevant certaines institutions francophones présentes en Bulgarie.

¹⁴⁹ Le choix du lieu et de l'heure a été laissé libre aux participants. Aussi 21 entretiens ont été faites sur place : dans des cafés, restaurants, dans les bureaux de l'institution d'appartenance, dans des salles de classe, à l'université, chez le participant ; tandis que 3 ont été réalisées par Zoom. Initialement la durée des entretiens était prévue à 45min, seulement pour diverses raisons, la durée moyenne des entretiens s'est allongée à 1 h 30 (la plus courte étant de 1 h 15 et la plus longue étant d'environ 3 h), et 2 participants ont été interviewés 2 fois, tandis qu'un troisième participant a été interviewé 3 fois et suivi pendant deux jours (non consécutifs).

¹⁵⁰ Au départ, nous souhaitions sortir un code en fonction des institutions d'appartenances du participant. Seulement en raison du faible d'acteurs et d'organismes francophones présents sur le territoire bulgare et en Europe centrale et orientale, nous avons décidé d'opter pour un codage différent. En effet, après notre ethnographie nous avons constaté que l'ensemble des participants se connaissaient entre eux, et tous entretenaient des relations, du professionnel jusqu'au personnel. C'est presque comme une grande famille agissant pour la francophonie en Bulgarie ; grande famille qui provoque alors « une démarche sensible du point de vue de la confidentialité » (Béliard et Eidelman 2008, paragr. 34). Par ailleurs, plusieurs personnes interviewées ont explicitement demandé à être anonymisées.

¹⁵¹ Par ailleurs, cet examen est facilité, et ce malgré les questions mouvantes en fonction du participant, grâce aux thématiques abordées précédemment qui permettent une catégorisation et une identification de dynamiques communes.

¹⁵² La nomination de ces concepts est postérieure aux réflexions de terrain et n'a été rendue possible que par le partage d'une thèse de doctorat à l'Université de Moncton effectuée par un Français, rendant ainsi compte de sa réflexivité dans un environnement francophone non français (Vernet 2016; 2017). Nous remercions, ainsi, 2IF de Lyon et Monsieur Christophe Traisnel pour le partage de plusieurs documents et indications qui nous ont permis de découvrir cette thèse. En revanche, une variable manquante subsiste. En effet, cette thèse est effectuée sur un terrain francophone natif non français, ainsi plusieurs normes sociales, linguistiques peuvent s'appliquer. Notre terrain, quant à lui, est un environnement francophone (français langue étrangère) où d'autres normes sociales et linguistiques s'appliquent, au travers de la langue française (nous n'avons malheureusement pas mis la main sur des écrits scientifiques évoquant un processus réflexif, où le chercheur français échange avec des participants dans un environnement sociopolitique de Français Langue Étrangère et où la langue des participants est la langue française apprise en tant que langue étrangère (pour en savoir plus sur les différentes dynamiques et contenus dans l'apprentissage de la langue française (Français Langue Étrangère, Française Langue Seconde, Français Langue Maternelle), voir Akakpo 2021; Davin-Chnane 2004; Gageot 2014; Harnois-Delpiano, Cavalla, et Chevrot 2012; Lefranc 2001; Robert 2015).

¹⁵³ « Bourdieu écrivait que l'effet d'autorité reposait d'abord sur des conditions institutionnelles, des positions sociales hiérarchisées. Il écrivait ainsi que le discours légitime était donc prononcé par une personne légitime, dans une situation légitime, et adressé à un destinataire légitime (Bourdieu 2001, 67-68) » (Vernet 2016, 83).

¹⁵⁴ Enfin, il nous est arrivé à plusieurs reprises de questionner des participants, notamment sur des éléments historiques de la langue française en Bulgarie et beaucoup, en répondant, mentionnaient en aparté : « Mais tu dois déjà connaître ça, Gueorgui a dû te l'expliquer » ou « mais je suis sûr que tu le sais déjà » ou encore « tu dois savoir beaucoup plus de choses que moi ».

¹⁵⁵ Par ailleurs, reprenant cette dernière variable (où une forte proportion de participants se connaissaient entre eux) certains interviewés n'ont pas souhaité s'exprimer pendant l'entretien sur quelques sujets « polémiques » ou tendancieux. Leurs dires pouvant compromettre leur intégrité et relations. Aussi, bien souvent, ces échanges furent explorés et divulgués après l'entretien.

¹⁵⁶ Pour information il a été difficile de classer certains participants non natifs (exclusivement des Bulgares). Effectivement, certains ont grandi dans des pays francophones avant de revenir en Bulgarie, ou résident en Bulgarie et ont une famille traditionnellement francophone, ils ont ainsi appris le français grâce à leur leurs parents. Nous nous référons alors à la classification officielle pour mesurer les francophones (Maurer 2014; Wolff 2014; Klinkenberg 2021) et ces derniers se classent en tant que francophone – langue étrangère – car la Bulgarie n'est pas un pays qui est une terre francophone (p.2) mais, où l'on peut vivre « aussi » en français (p.3).

¹⁵⁷ Parfois, les participants utilisaient une autre langue (le bulgare, l'espagnol ou l'anglais) pour spécifier ou englober l'ensemble de leur vision dernière un seul mot, et reconnaissaient leur manque de vocabulaire précis en français. Dans ce cas, nous ne traduisions pas le mot et avançons dans l'entretien.

¹⁵⁸ De ces deux légitimités, il y avait alors une « forme d'identité du chercheur » qui nous était assignée. Si nous la reconnaissons désormais, il a été difficile, voire impossible de nous en départir et finalement nous avons choisi de l'accepter et alors de nous adapter au discours du participant.

¹⁵⁹ Nous tenions tout particulièrement à remercier la Secrétaire générale de l'Institut français de Bulgarie et Ana Metodieva de nous avoir accordé l'accès, aider dans la compréhension du système archivistique et l'identification d'archives censées être intéressantes pour notre recherche.

¹⁶⁰ Concernant les documents découverts, c'est moins une recherche dans les archives de l'association qu'un partage de brochures par des participants interviewés et une découverte saugrenue et accidentelle au sein de la Bibliothèque du Centre francophone de l'Université de Sofia, qui nous a permis de récolter ces données.

¹⁶¹ Pour cette institution nous n'avons pas effectué une recherche approfondie des archives, et nous nous sommes simplement arrêtés aux documents qui ont été mis à notre disposition.

¹⁶² Et à la suite de ces deux entretiens et conséquemment de la découverte et lecture de ces documents, nous avons amélioré, nuancé et complété nos questionnaires d'entretiens.

¹⁶³ En d'autres termes, les documents que nous avons épluchés, puis que nous avons mentionnés lors d'entretien permettaient aussi d'apporter un élément réflexif à certaines pratiques du participant souvent auteur de ces mêmes documents ou affilié à l'institution productrice de ces derniers. Ainsi, l'interviewé y était confronté et pouvait être à même de réagir, d'infirmer, de confirmer, de compléter ou de nuancer ces propos rétrospectivement en fonction des documents écrits.

¹⁶⁴ Nous n'avons malheureusement pas pu trouver le n°6 de Fréquences Francophones malgré une recherche au sein du département d'Études romanes de l'Université de Sofia (bureaux, salle des professeurs), des Bibliothèques francophones de l'Université de Sofia et du Centre francophone de l'Université de Sofia.

¹⁶⁵ (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, Yotova, et Jetchev 2003a; 2003b; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, Yotova, et Jetchev 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b; 2008; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, Yotova, et Raykova 2009a; 2009b) ; et pour le CREFECO, les rapports annuels/d'activités de 2012, de 2013, de 2015, de 2016, de 2017 et de 2021 (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2012; 2013a; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015; 2016; Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale et Yotova 2017; Samson et Zornitsa 2021). Celui de 2022 n'était ni finalisé, ni publié à notre départ et n'avons donc pas pu nous le procurer.

¹⁶⁶ Ces archives nous ont permis tant de nous intégrer plus facilement au terrain en comprenant les dynamiques passées, présentes, voire futures, mais également de nous familiariser avec le terrain, ses acteurs, ses institutions et ses débats passés.

¹⁶⁷ Plus concrètement, pour les documents « Fréquences Francophones » nous avons regardé, grâce à la table des matières les pages qui nous intéressaient — excluant les discussions et sections qui ne parlaient que de la forme de l'apprentissage, de la pédagogie pour l'enseignement du français en classe de FLE. Nous nous sommes alors penchés sur la section qui évoquait, l'histoire d'un lycée francophone en Bulgarie, sur la section : Regard vers le Monde francophone, section où est écrit un article par un francophone hors Bulgarie et sur la section évoquant le contenu à enseigner dans des classes de FLE. Bien souvent, cette dernière thématique propose des écrits de littératures francophones ou des documentaires utiles à projeter en classe. Après l'identification de ces sections, nous les avons lues et surlignées en fonction de la catégorie mentionnée. Le bleu correspond à la

catégorie « langue française et Europe », tandis que le jaune correspond à la catégorie « langue française et Europe centrale et Orientale ». Et ces citations surlignées identifiées ressortiraient ainsi dans notre analyse empirique.

¹⁶⁸ Aussi, les catégories identifiées sont principalement territoriales : 1) la langue française et l'Europe/L'Europe et la langue française (européanisation) ; 2) La langue française et l'Europe centrale et Orientale/L'Europe centrale et Orientale et la langue française ; 3) La langue française en Bulgarie (francophonie, histoire, enseignement du français) ; 4) La pandémie de la Covid-19.

¹⁶⁹ En raison du manque de temps face à la quantité importante de documents recueillis (plus de 900 documents lus), et l'impossibilité de photocopier certaines archives rendaient impossible une analyse sur le terrain. Nous avons

¹⁷⁰ D'autres termes, approches syntaxiques, expressions francophones ou encore situations décrites dans les documents collectés peuvent également nous paraître étranges, du moins leurs inscriptions et imprégnations sociétales.

¹⁷¹ Plus spécifiquement, ces deux ouvrages ne sont, en fait, pas constitutifs du corpus principal des archives analysées, mais nous ont permis de comprendre et saisir l'origine de l'enseignement du français en Bulgarie. Ces deux livres ont été découverts par hasard, au côté de documents de l'APFB dans le département d'Études romanes de l'Université de Sofia. Et, au-delà de nous renseigner historiquement sur l'enseignement du français, ces deux exemplaires ont souvent été cités par des documents de l'association des professeurs. C'est pour ces deux raisons que nous avons souhaité nous pencher sur ces ouvrages. Ainsi, étant en bulgare nous les avons déchiffrés longuement et nous avons interrogé plusieurs professeurs francophones de l'Université de Sofia sur leur contenu.

¹⁷² Si celui-ci évoque le terme de représentation culturelle et non de représentation sociale, nous constatons que l'approche qu'il en donne et les auteurs qu'il mentionne correspondent à notre postulat théorique de représentation sociale.

¹⁷³ Dans les lycées bilingues, il existe en Bulgarie plusieurs cours à option où la langue française est enseignée, notamment au sein des cours de littérature française. Nous ne nous sommes pas arrêtés sur ces cours, car ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble de l'enseignement du français en Bulgarie et donc des représentations véhiculées sur cette langue à l'ensemble des membres de la communauté bulgare francophone.

¹⁷⁴ (Voir Annexe n°6)

¹⁷⁵ Nous souhaitions réunir ces deux sous-ensembles afin d'avoir une vue d'ensemble des représentations iconographiques de la France.

¹⁷⁶ Nous souhaitions différencier les deux types d'images, car, les illustrations authentiques, par exemple, « concernent souvent des stéréotypes exprimant un élément culturel. Comme nous l'avons indiqué, certains stéréotypes peuvent être résumés en une caricature : physionomies, activités, gestes, vêtements, etc. » (Rojas-Plata 2020, 72-73). Les images authentiques, elles, « cherchent à représenter des éléments réels de la culture cible » (*Ibid.* p.71). Dans notre analyse, surtout par esprit de synthèse, nous n'avons pas abordé ces deux distinctions.

¹⁷⁷ Ici, nous n'avons pas souhaité faire de distinction entre images authentiques et illustrations authentiques, car, il semblait être difficile d'établir des critères de distinction saisissant les EIRC de l'Europe ou de l'Union européenne.

¹⁷⁸ Cette impression est propre à notre interprétation. Effectivement, il semblerait que cette photo publiée dans un manuel de 1989 puisse être identifiable à un pays européen occidental, en raison de la mixité ethnique, le code vestimentaire et la présence d'une voiture et d'immeubles à l'architecture moderne. Cependant, il est selon nous impossible de saisir le pays représenté avec cette image.

¹⁷⁹ Un élément a été particulièrement ambigu. Les dynamiques de la mondialisation, les vagues d'immigration, les diasporas et sociétés devenant de plus en plus multiculturelles rendent compliquer la catégorisation d'éléments culturels en un seul pays. Reconnaissons que toute culture soit le résultat de transferts, d'échanges et d'appropriations de cultures étrangères, la tâche reste tout de même ardue. En effet, dans les manuels de FLE récents de nombreux textes et images vont mentionner des diasporas culturelles installées en France (Julien 2021; Pruniaux 2016; Salmerón González 2022). Aussi, si le manuel explique que ce sont ces communautés présentes en France, il peut également évoquer l'importance de la culture d'origine et de la transnationalité/transculturalité de cette communauté. Dans ce cas, nous avons décidé de coder l'image, le contenu textuel sous les deux pays mentionnés. Par exemple, lorsqu'une image représentait un restaurant italien en France ou encore un texte mentionnant « les fils des exilés chiliens, les enfants des ouvriers algériens, des balayeurs sénégalais, des maçons portugais » qui « ont fait apparition dans la chanson française » (voir Annexe n°7), le codage associait alors l'image ou le texte, à la France et le pays susmentionné.

¹⁸⁰ Le terme francophone est ici mis entre guillemets car, nous reconnaissons la contemporanéité du terme *francophone*. La période où le français s'est introduit en Bulgarie, le terme francophone n'était pas encore inventé et connu.

Il sera ici entendu tel que défini par l'OIF et l'Observatoire pour la langue française, à savoir : « une personne capable de s'exprimer en français, quel que soit son niveau ou sa maîtrise d'autres compétences comme l'écriture ou la lecture » (Wolff 2014; Maurer 2014). Derrière cette définition se cachent trois grandes dimensions, « trois planètes » : la planète « naître en français », la planète « vivre (aussi) en français », la planète « choisir le français comme langue étrangère » (Klinkenberg 2021, 30).

¹⁸¹ Le terme d'Europe centrale et orientale est ici repris et définit, à l'instar de l'OIF, comme incluant les membres de l'OIF à savoir : 6 États membres : Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine du Nord, République de la Moldova et Roumanie ; 2 États associés : Kosovo et Serbie et 13 États observateurs : Bosnie-Herzégovine, Croatie, Géorgie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Ukraine. Nous sommes conscients des difficultés définitionnelles de ce terme (Batt 1998; Pomian 1994; Okey 1992), mais choisissons de reprendre la terminologie de l'OIF et de nombreux auteurs ayant étudié le français dans la région (Oktapoda-Lu et Brunel 2006; Vuillemin 2006; Kanev et al. 2009; Vuillemin 2010; Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale et Yotova 2017).

¹⁸² (pour en savoir plus sur l'usage du français dans la région Babamova 2008; Beciu 2004; Boye Bah 2020; Chapelan 2008; Flogaitis 2006; Haloçi 2008; Kazakov 2007; Kumburo 2007; S. Lopez 2008; Morzellec (le) 2012; Perisanu 2006; 2008; Toman 2008; Vasile 2016; Vuillemin 2013; 2010).

¹⁸³ En effet, sans rentrer dans l'analyse empirique, les entreprises présentes en Bulgarie et utilisant la langue française, peuvent porter une vision et avoir une influence quant aux représentations de cette langue. Ces mêmes entreprises sont arrivées, par exemple, grâce à l'ouverture économique de

la Bulgarie et son intégration à l'Union européenne (structure d'appartenance). C'est en sens que le cadre « La Bulgarie » peut être dépendant du cadre « structure d'appartenance ».

¹⁸⁴ Tout comme pour la littérature bulgare écrite en français, il était question de, littérature bulgare d'expression française et non de littérature bulgare francophone (Атанасов / Atanassov et Вюймен / Vuillemin 2004; Yotova 2004).

¹⁸⁵ et ce, surtout dans le domaine des sciences politiques, où plusieurs ouvrages ont été publiés évoquant le terme de *francophone* et de *francophonie* pour désigner les Bulgares parlants français (Krasteva et al. 2007; A. Todorov 2008).

¹⁸⁶ Ces derniers entretiennent ainsi et bien entendu, des relations avec ces diasporas et nous alors n'excluons pas cette dimension, mais nous nous concentrons exclusivement sur l'imaginaire et les représentations associées à la langue française et la francophonie en Bulgarie — sur les représentations qui sont véhiculées sur la langue française et la francophonie pour composer et recomposer l'imaginaire bulgare francophone en Bulgarie.

¹⁸⁷ Elles forment donc un réseau autour de la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère et se retrouvent parfois lors de conférences, des colloques, s'invitent mutuellement également à des événements. Une revue universitaire bulgare est également publiée depuis 1970 afin d'éclairer l'enseignement des langues et cultures étrangères pour les professeurs bulgares (Веселинов et Кънчев 1990) – elle est ainsi un point de convergence entre l'ensemble de ces associations.

¹⁸⁸ Son identification dans ce schéma avait pour seul objectif de présenter les réseaux identifiés et ainsi signaler aux recherches futures reprenant le même cadrage théorique, le potentiel analytique dans la prise en compte de ce réseau.

¹⁸⁹ C'est lors de ces congrès que les membres des associations de professeurs membres de la FIPF se rencontrent, échangent leurs bonnes pratiques et ainsi entretiennent des interactions à la frontière. Le bureau exécutif lors de ces conférences propose des activités en lien avec leurs objectifs déterminés. Ces dernières amènent alors les associations participantes, parfois, à renégocier leur pratique. Par ailleurs, en aval de ces colloques et durant l'année, le bureau exécutif en coordination avec plusieurs associations de professeurs de français et didacticiens du FLE édite des revues et documents pédagogiques — réels objets-frontières qui s'ancreront par la suite dans le cadre des renégociations de la pratique du FLE de chaque association. Nous ne nous étendons pas davantage sur les dynamiques et influences possibles au sein de ce réseau de pratique, ici, et laissons le développement aux Chapitres empiriques suivants.

¹⁹⁰ (Bosnie-Herzégovine, Saint-Pétersbourg, Macédoine du Nord, République tchèque, Estonie, Lituanie, Lettonie, Slovénie, Amourskaya, Azerbaïdjan, Slovaquie, Albanie, Arménie, Biélorussie, Bulgarie, Croatie, Géorgie, Hongrie, Kosovo, Monténégro, Pologne, Roumanie, Russie, Kirghizistan, Serbie, Ukraine, Kazakhstan) (Fédération Internationale des professeurs de français 2023a).

¹⁹¹ En opérant des choix quant aux contenus à enseigner, les professeurs de français sont alors obligés de les suivre. En s'y conformant, ils vont alors potentiellement renégocier leurs pratiques afin de la faire correspondre avec les attentes ministérielles. D'un autre côté, les Universités formatrices des professeurs de français vont aussi suivre, dans une moindre mesure, les orientations du ministère dans leurs formations des futures professeurs de français.

¹⁹² Aussi, notre découpage sectionnel et son organisation ne se sont pas faits sur le degré d'importance ou d'influence de l'objet en question sur la communauté imaginée bulgare francophone.

¹⁹³ Ce ministère a plusieurs fois changé de nom entre 1992 et 2013, incluant à des mandatures différentes des portefeuilles variés. À l'époque de notre francophoniste, il est alors nommé : « Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Culture ».

¹⁹⁴ Ce terme est placé entre guillemets, car il fait l'objet de débats sémantiques sur la réalité des transformations, de la transition dans les pays postcommunistes ayant adopté un autre modèle dans les années 1990-2000 (voir Satchkova 2003, paragr. 3).

¹⁹⁵ Selon, Satchkova (2003, paragr. 32) citant Ragaru (2001, 34), « les réformes dans les pays dits de transition se sont effectuées dans un contexte d'ouverture à l'expérience des pays démocratiques, d'aide et de collaboration internationale » (Satchkova 2003, n. 33), « on parle même de tendance à copier à l'Ouest à et coller à l'Est des programmes, des méthodes, en bref, tout ce qui est considéré « comme la condition *sine qua non* d'une « normalisation heureuse » (Ragaru 2001, 34; cité dans Satchkova 2003, n. 33).

¹⁹⁶ Nous basons notre présent argumentaire sur l'ouvrage de Maurer (2011) qui a eu « d'entrée (un) intérêt exceptionnel (Tabouret-Keller 2022) pour les linguistes et qui se révèle être selon Frath (cité dans Tabouret-Keller 2022, 1) et Puren (Puren 2012; cité dans Tabouret-Keller 2022, 1) une « source d'information sur les positions prises par la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe concernant les finalités de la didactique des langues et comme source d'une analyse critique sévère concernant ces positions. » (*Ibid.* p.1). S'il a été questionné, l'ouvrage semble être une référence critique sur l'orientation prise par le Conseil de l'Europe et ainsi nous nous permettons de reprendre son développement d'autant qu'il correspond, en partie (nous y revenons dans les sections suivantes) aux perceptions et résultats obtenus sur le terrain.

¹⁹⁷ Avec « l'accroissement rapide du nombre d'États membres du Conseil de l'Europe » (*Ibid.* p.17) et en 1997 avec une direction sur l'enseignement des langues, plus politique (*Ibid.* p.13).

¹⁹⁸ Par esprit de synthèse, nous ne rentrerons pas dans les détails et l'analyse effectuée par Maurer (2011, p.127-131) sur les éléments du projet politique — d'Europe libérale — inscrit dans cette vision d'un nouvel individu européen multilingue. Nous relevons, cependant un élément qui souligne que « l'Europe multilingue doit constituer le fondement de l'objet politique appelé "Europe" » et ainsi « l'Europe qui se construit ne peut (ou ne doit ?) pas s'inscrire dans un projet collectif ni dans une histoire. Il faudrait alors « rechercher un "matériau nouveau" » (Maurer 2011b, 130) pour « l'identification culturelle dans une autre conception de l'appartenance citoyenne » (J. C. Beacco 2005, 8; cité dans Maurer 2011b, 129-30). Et ce matériau nouveau pourrait donc être « la compétence plurilingue (qui) apparaît alors comme l'un des objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté européenne : au-delà d'une évidence utilité première en tant qu'outil d'intégration culturelle, la ou les langue(s) constitue(nt) une condition *sine qua non* de la participation à la vie politique. D'un point de vue conceptuel, le plurilinguisme a autant de liens avec l'identité culturelle qu'avec l'identité politique. » (Maurer 2011b, 130).

¹⁹⁹ Plus concrètement, l'éducation n'instaurerait alors, « ni une langue unitaire ni un répertoire commun, mais la conscience de la diversité constitutive des répertoires individuels et de leurs dynamiques » (Maurer 2011b, 75).

²⁰⁰ Suite de la citation : « Les droits et les revendications des individus sont légitimés par des idéologies trouvant leur origine dans une communauté transnationale, par le recours à des codes, des conventions et des textes internationaux, relatifs aux droits de l'homme et indépendants de leur appartenance à tel ou tel État-nation » (*Ibid.* p.119)

²⁰¹ Par Homme européen, il faut ici entendre, un « nouvel individu européen ». Aussi, dans l'ouvrage de Maurer (2011b), la distinction de genre n'est pas faite, ici Homme avec une majuscule signifie « l'humain ».

²⁰² Ces tactiques ne sont pas toutes présentées dans cette présente sous-section (1.1.1.2.). En effet, plusieurs sont le résultat de consultations et de directives ministérielles bulgares portées par plusieurs de nos francophonistes. Nous en parlerons donc dans les sections suivantes (II).

²⁰³ C'est un instrument politique « offrant des standards de référence européens communs pour l'enseignement des langues », élaboré de 1993 à 1996 (Maurer 2011b, 13).

²⁰⁴ de reconnaissance mutuelle des qualifications, de facilitation de la mobilité éducative et professionnelle notamment.

²⁰⁵ Nous y revenons dans les sections suivantes.

²⁰⁶ Dont « la connaissance du monde actuel [...] et des principes et de valeurs relatifs aux droits de l'homme et à la citoyenneté démocratique » (*Ibid.* p.25).

²⁰⁷ Si nous avons autant discuté du projet politique et des orientations stratégiques au sein du CECRL, c'est parce que ce dernier va avoir un impact au sein de la politique linguistique bulgare sur les langues étrangères, et des conséquences notoires dans l'approche de l'enseignement du français langue étrangère (nous y revenons dans les sections suivantes).

²⁰⁸ Dans les années 1990, la Bulgarie adopte le modèle européen, « Threshold Level model » [Les niveaux seuils pour la langue française : modèle de classification, de reconnaissance du niveau de langue qui propose le développement d'une approche pédagogique « communicative » (Maurer 2011b, 13; voir aussi Coste 1976)] (Stoicheva et Stefanova 2012, 90). Prédécesseur du CECRL et de son projet politique, il fut utilisé dans le contexte bulgare au lendemain du changement de régime afin d'éditer les « new national curricula, better textbooks, popular multimedia courses and more realistic and relevant forms of assessment. » (*Ibid.*). Ce premier changement effectué sur plus de dix ans a permis de « radically changed the language and the way of thinking about foreign language teaching in the educational system conceptually, uniting all foreign languages within the same model of competence description. » (*Ibid.* p.90). La vision de la langue correspond alors désormais aux perceptions idéologiques proposées par le Conseil de l'Europe. Cependant, la durée d'implantation de cette approche au sein de l'appareil politique, éducatif et universitaire [(didacticiens et spécialiste de l'enseignement des langues en Bulgarie)] a eu plusieurs répercussions sur l'implantation du CECRL résumées en deux tendances : 1) la légitimation et « the attitude of utilizing it (le CECRL) as a tool that can emphasize and in certain aspects validate existing good practices and foreign languages teaching traditions » ; 2) et une « européanisation » pourtant marquée par deux innovations [« first, the revision of existing conceptual frameworks in a much broader context than initially anticipated by the term 'language policy', and second, broadening of the scope of traditional analytical dimensions that reflect the dynamism of change in contemporary language policies. » (Stoicheva 2012, 80).], révélant « the emergence of new, cross-national policy networks and communities of practice and shifts of cognition and discours that cannot be sufficiently explained merely as policy mimicry » (Stoicheva 2012, 81). La première tendance n'a ainsi pas produit de changements radicaux, confortant parfois même le modèle existant d'enseignement d'école bilingue [La citation de Stoicheva (2012) explicite davantage cette tendance : « For example, this includes more than 50 years' experience in the so-called 8th form intensive foreign language year in specialist and vocational upper secondary schools, bilingual training practised in specialist language schools, introduction of early foreign language learning and the compulsory teaching of two foreign languages in mainstream schools as a solid tendency towards plurilingual education. » (p.80).].

²⁰⁹ Étant donné qu'il s'agit du CECRL — la langue française est ici comprise comme « Français langue étrangère ».

²¹⁰ duquel s'en suivirent plusieurs ateliers scientifiques sur des aspects d'éducation linguistique et de contrôle des connaissances (Stoicheva 2012, 79).

²¹¹ (notamment le manque de recherches sur le CECRL et son application en Bulgarie, d'adaptation du système d'évaluation des connaissances ou encore sur des questions plus pratiques relatives à la gestion de classe et la communication).

²¹² Par esprit de synthèse, nous ne reviendrons pas sur le programme TEMPUS, spécifique à l'Europe centrale et orientale dont la Bulgarie (pour plus de détails généraux Philip 1999, 56; et spécifique à la Bulgarie Nikolov 1997), car il n'a pas été mentionné lors de nos entrevues à défaut du programme SOCRATES, et n'a fait l'objet que d'un seul article attaché à la promotion d'études en français à l'Université, mais sans explication des réels contenus enseignés en français (Troney 2013).

²¹³ Un autre projet, celui du festival « L'Europe en 6 actes » (2012-2014) a réuni à Hambourg du 5 au 12 avril 2014 des troupes de théâtre scolaires « de Bulgarie, d'Allemagne, du Danemark, d'Espagne, d'Italie et de France » (9-a френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ 2015a; 2015b; 2015c). Ce festival multilingue (principalement anglais et français) est également symbole des projets favorisant les échanges entre lycéens francophones dans une dimension européenne.

²¹⁴ Au-delà de proposer des échanges linguistiques entre jeunes européens, les programmes communautaires européens ont également financé la formation des enseignants bulgares de français pour des séjours linguistiques dans des pays francophones européens (France, Belgique et Suisse) (PFB11 p.9). Ces séjours en partenariats avec des organismes de formation publics et des universités et didacticiens de FLE vont tenter de réinventer la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie, tant au niveau pédagogique que sur les contenus culturels.

²¹⁵ Nommé Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) à cette époque.

²¹⁶ (nous avons également pu le constater lors des cours de français que nous donnions à l'Institut français de Bulgarie).

²¹⁷ Aussi, ce témoignage, vient à démontrer qu'en fait, en raison de l'intégration bulgare à l'Union et de facto l'envoi de fonctionnaires francophones (grâce au Plan notamment) en Belgique, l'idéologie linguistique du FLE basée sur la variété du français de Paris est renégociée au sein même de la classe par la présence d'élèves de fonctionnaires européens. Cette renégociation active ouvre la porte aux autres variétés du français européen, dont le français parlé en Belgique et par extension donc réimagine les représentations sociolinguistiques du français pour les décentrées de la France (de sa norme linguistique).

²¹⁸ Effectivement, la Belgique et plus particulièrement la Fédération Wallonie-Bruxelles a eu, au travers de Wallonie Bruxelles Internationales à Bucarest s'occupant également de la Bulgarie. Cette délégation a fermé en août 2022. Quant à la Suisse, elle est présente diplomatiquement en Bulgarie avec son Ambassade basée à Sofia, mais n'a pas d'Institut culturel dédié à la promotion de sa culture.

²¹⁹ Bien entendu, si ce processus est le résultat d'une coopération franco-bulgare, par ces actions le pouvoir français souligne, par ailleurs, sa vision (rapprochée de celle du Conseil de l'Europe) de l'europanisation et de l'Europe en général.

²²⁰ Pour la sous-section 1.3.1., les thématiques abordées sont organisées en fonction des articles présents dans le programme « de coopération culturelle, éducative, scientifique et technique entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République bulgare pour les années 1996-1998 » (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996), et ensuite exemplifiées et illustrer par des citations de nos entretiens ou des événements et actions entreprises par l'Institut français de Bulgarie. Pour la section 1.3.2., les thématiques abordées sont organisées en fonction de la Déclaration signée par le Président de la République français de 2008, Nicolas Sarkozy et le Premier ministre de la République de Bulgarie de 2008, Serguei Stanichev, qui « pose le début d'un partenariat bilatéral stratégique de long terme » (République de Bulgarie et République française 2008).

²²¹ Une tendance remarquée pendant cette période peut également être évoquée ici. Par souci de synthèse, nous ne l'avons pas placée dans le corps de notre analyse. *L'enseignement du français en Bulgarie : contenu et certification diplômante de langue française* : L'Institut s'est également entendu avec le gouvernement bulgare sur « la reconnaissance des diplômes de fin d'études secondaires délivrés aux élèves des établissements (choisis) » à enseignement du français (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 21.2). Grâce à cette reconnaissance, ces élèves bulgares francophones peuvent alors accéder à l'enseignement supérieur en France plus facilement. Progressivement d'autres mesures ont également été mises en place, notamment la délivrance « d'une attestation [...] sanctionnant le niveau de langue en français » (*Ibid.*). Cette attestation, aujourd'hui nommée DELF a plusieurs conséquences directes sur les représentations sociolinguistiques de la langue française. En effet, tout d'abord, cette attestation délivrée, en Bulgarie, par l'Ambassade de France et l'Institut français de Bulgarie, nécessite une organisation de l'enseignement du FLE autour de cet examen. Cette attestation évalue « les compétences en français selon le cadre commun de référence » (Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 72). Ainsi, le FLE en Bulgarie doit s'orienter sur cette ligne directrice, d'autant que les apprenants francophones recherchent cette qualification. L'Institut français soutient donc les concepteurs de programme bulgare de français dans cette voie (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 21.1) et s'assure, relativement, alors indirectement de la bonne tenue des programmes de français orientés vers le CECRL. Cette aide à l'élaboration et à la rénovation des programmes de FLE en Bulgarie a été réfléchi dès 1991. Effectivement, et c'est à l'initiative de l'Institut français de Bulgarie, financé par la Banque mondiale, et en coopération avec le ministère de l'Éducation et des Sciences en Bulgarie, que plusieurs de nos francophonistes du Poste et de l'instance ministérielle bulgare ont ainsi « commencé à travailler sur les curricula » (PFB7 p.8 ; Stoicheva 2012, 82). Le Poste et le ministère de l'Éducation avaient en effet, « les mêmes objectifs pendant ces quelques années » (PFB7 p.8) - penser le français comme outil d'europanisation de la société bulgare et plus spécifiquement de la communauté bulgare francophone.

²²² En parallèle, le Poste (l'Institut français de Bulgarie) détient une relative indépendance dans l'organisation de ses activités. Aussi, par manque de moyens financiers et humains parfois, mais également par souci d'influence culturelle, les diplomates ont alors préféré privilégier une dimension davantage franco-française de la langue française, oubliant parfois la synergie entre acteurs francophones (Bulgares notamment). Cette synergie est pourtant indispensable à l'existence du groupe d'aspiration. L'emphase est ici sur l'action des diplomates français. Mais, il convient de ne pas occulter également, parfois, la non-requête de certaines organisations francophones bulgares et en Bulgarie pour diverses raisons, principalement budgétaires, humaines (manque de personnel) matérielles et de temps.

²²³ En soulignant également que, si l'Institut français de Bulgarie souscrit dans une moindre mesure à une vision européenne de la langue française, le libre arbitre de chaque acteur culturel français, ainsi que les fonctions et les missions qui lui sont confiées, font foi rendant compliqué son positionnement.

²²⁴ *Un service pour accompagner les jeunes francophones étudier en France comme continuum de leur certification* : Les jeunes apprenants bulgares de français, membre de cette communauté bulgare francophone, lorsqu'ils souhaitent apprendre le français, c'est parfois pour des raisons pragmatiques de poursuite d'études universitaires notamment en France ou en Europe. La France, via l'Institut français de Bulgarie, dans sa politique de promotion des études universitaires françaises dans le pays a ainsi mis en place un service — l'espace *CampusFrance* Bulgarie (Lane 2016, 29; CampusFrance Bulgarie 2023). En fait, ce dernier créé en 2010, organise de nombreuses conférences avec des universités à section de français en Bulgarie et évoquent les programmes universitaires français pour les jeunes Bulgares francophones souhaitant poursuivre en France. Chaque année, CampusFrance sillonne la Bulgarie et les lycées bulgares à section de français (bilingue et non bilingue) et y promeut l'enseignement universitaire en France grâce à des conférences en classe (IFB3). Aussi, au-delà de faire de la simple promotion et souhaitant renforcer l'attractivité française, le Service CampusFrance de l'Institut représente l'apprentissage de la langue française comme une possibilité pour poursuivre ces études en France. De fait, ici, via ce service l'Institut renforce une vision davantage franco-française de la langue. Cependant, cette concentration de représentation de la langue évolue, puisqu'elle n'est alors plus « vendue » comme langue de culture, mais comme langue utile dans l'enseignement universitaire (IFB3) qui plus est au sein d'universités françaises de rang mondial (IFB3 (*en aparté*) ; PF4). Les apprenants iraient alors en France non par attachement pour la culture française, mais par pragmatisme carriériste — où l'apprentissage de la langue française donnerait accès aux universités françaises qui dans certains domaines serait reconnu mondialement, à défaut d'aller dans des programmes francophones en Bulgarie.

²²⁵ « J'ai toujours eu de très bonnes relations avec l'Institut français, mais il y a eu une époque que j'appelle l'âge d'or, parce qu'on était sur la même longueur d'onde. Il y avait ***** [...], il avait réuni une équipe extraordinaire [...] Il y avait plein de postes quand même répartis dans la Bulgarie. Ils (les diplomates de l'IFB) avaient peut-être plus d'argent [...] c'était une question de politique, de coopération et on a pu réaliser ensemble des projets importants et durables parce qu'on a travaillé dans le domaine du bilingue [dans une perspective européenne]. On a élaboré de petits outils pour l'enseignement des matières en français qui étaient faits, par des professeurs bulgares [...] qui avaient suivi une formation en français en Bulgarie [et] suivi une formation en France. Et en Bulgarie des auteurs français de manuels étaient venus les consulter. »

²²⁶ Pour les domaines qui nous intéressent principalement : la coopération linguistique et éducative, la coopération universitaire, et les échanges culturels (livres, artistes, cinéma, etc.).

²²⁷ et contributrice et respectueuse de « la diversité linguistique et culturelle » de l'Europe notamment.

²²⁸ À défaut d'être aujourd'hui présente institutionnellement seulement à Sofia, elle avait, en effet, entre 1998 et 2006/7 des attachés de coopération pour les français (ou attachés linguistiques) dans les principales villes bulgares traditionnellement francophones ou, où se trouvaient des départements universitaires de langue française ou des lycées bilingues à enseignement du français. Trois attachés à Sofia, un à Plovdiv, un à Bourgas, deux à Varna et un à Veliko Tarnovo (Binan 2007 ; voir aussi IFB2 p.2 ; PFB7 p.7). Ce réseau tentaculaire s'activait et collaborait sur plusieurs thématiques définies dans les accords de coopération.

²²⁹ Ces trois programmes de coopération n'ont été trouvés que grâce à la bonté de la Secrétaire générale de l'Institut français de Bulgarie qui nous a ouvert les portes des archives de l'organisation révélant ainsi une quantité importante de documents officiels pour la période de 1989 à aujourd'hui. Par souci de confidentialité nous n'avons pu qu'analyser les documents officiels et certains rapports non classés *confidentiels*.

²³⁰ La date de début est assez floue pour le lancement des modifications au sein du paysage de pratique. En effet, les formations en France pour les professeurs de FLE sont déjà existantes pendant la période communiste. Cependant la dimension européenne est quasi inexistante lors de ces dernières pendant la période communiste. Étant donné que 1989 marque l'ouverture de la Bulgarie, la fin du contrôle communiste sur les enseignements et le début du processus d'europanisation et de libéralisation de l'enseignement (du FLE ici) en Bulgarie, nous avons décidé de nous arrêter à cette date.

²³¹ Date du premier programme de coopération franco-bulgare en matière linguistique où sont soulignés l'attachement mutuel et l'aspiration commune au projet européen (politique et linguistique).

²³² Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias

²³³ D'une durée de 3e semaine maximum, admissible sur concours.

²³⁴ (voir aussi Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 56; Tsaneva et Lekova 1994, 55-54; voir aussi Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994, 94-1:61).

²³⁵ Dans le sens, suivre les tendances souvent orientées par les didacticiens français (Martel 1997, 247, 252, 260, 262) et européens acquis bien souvent à l'idéologie plurilingue, communicative et actionnelle promu dans le CECRL,

²³⁶ Dans la littérature, c'est période de changement, « de transition » est ainsi délimitée (Satchkova 2003, paragr. 18 ; note 19)

²³⁷ De se balader sur les bords du Rhône à Lyon par exemple, et surtout d'« acheter un tas de manuels, de livres, des revues, des magazines » (PF1 p.5) en français, qu'ils pourraient réutiliser lors de leurs enseignements en classe en Bulgarie.

²³⁸ ou les « traiteurs » (PF3 p.8). Quelques professeurs bulgares de français ne savant pas ce que c'étaient, ne pouvaient le décrire alors qu'ils devaient l'enseigner, car présents dans le manuel.

²³⁹ Cependant, bien souvent, ces formations ouvrent aussi les possibilités d'entretenir de stéréotypes ou de véhiculer des généralisations construites de leurs propres expériences. Les connaissances culturelles de l'enseignant sont, en effet, interprétées par celui-ci en fonction de son appartenance, de ses croyances et de ses perceptions (passés et présentes) de la culture dans laquelle il est immergé et il va s'immerger (Bouvier et Roch-Veiras 2006, 200-202, 204; voir aussi Galatanu 2005). En ce sens, les stéréotypes parfois « ancrés » dans l'imaginaire de l'enseignant sont réactivés par la découverte ou redécouverte d'éléments culturels du pays d'accueil de la formation. En outre, si certains traits culturels peuvent être nouveaux pour ces professeurs, ils vont, en suite, les interpréter en fonction de leurs propres stéréotypes et connaissances sur la culture du pays. Ainsi, comme nous l'expliquait IFB1, les enseignants peuvent alors parfois avoir une vision « éthérée de la France » (IFB1 p.7).

²⁴⁰ Car, effectivement, il existait et existe encore des différences conceptuelles dans plusieurs disciplines en Bulgarie enseignées en français héritées des conceptions russes et communistes (IFB11 p.6).

²⁴¹ Nous avons souhaité mettre en avant cet aspect, car il semblerait que pour certains professeurs bulgares de français, cette volonté de collaboration n'a pas toujours été respectée dans le temps, dépendamment, en fait, du savoir-faire et des outils de communication et de collaborations mis en place et à disposition de l'Institut français de Bulgarie (*par souci d'anonymat, cette source ne sera pas citée — veuillez contacter le chercheur principal pour plus de détails*).

²⁴² et de stages en France (par souci de synthèse, nous n'avons pas développé cet aspect — d'autant que nous n'avons pas recueilli de témoignage sur ces derniers et que nous n'avons pas inclus les formateurs et de formateurs et les formateurs d'enseignants de français dans notre échantillon d'entrevues) (pour plus de détails, voir Tsaneva et Lekova 1994, 55).

²⁴³ L'enseignement du français et par extension de membres de la communauté bulgare francophone à Veliko Tarnovo est en recul aujourd'hui, notamment en raison de la fermeture de classe de français au sein d'établissements publics bulgares et l'offre moins importante (depuis 2021) de cours de français à l'Alliance française de la ville (IFB11 p.12).

²⁴⁴ de tous les degrés de l'enseignement secondaire.

²⁴⁵ [faire partager l'expertise française, de faire évoluer en profondeur certaines pratiques, pour aider la Bulgarie et son système éducatif].

²⁴⁶ Ces lecteurs peuvent ainsi être cadrés en tant que courtiers de la communauté de pratique lorsqu'ils enseignent également le français en Bulgarie, ou comme des individus qui, par leurs interactions avec des membres de la communauté de pratique, favorisent les « interactions à la frontière ». Ces interactions sont autant rendues possible avec les futurs enseignants de FLE dans un cours universitaire, qu'avec les professeurs d'université — didacticiens de FLE et/ou spécialistes de la langue française et formateur de ces futurs enseignants.

²⁴⁷ *In fine*, pour répondre adéquatement aux attentes des professeurs bulgares de français et favoriser aussi l'implantation des nouvelles approches d'enseignements et de vision de la langue française — plus européennes, les attachés linguistiques les rencontraient quotidiennement. Un professeur de français nous expliquait même que « les attachés linguistiques étaient très proches des enseignants. Ils étaient très présents dans les lycées, dans les écoles » (PF3 p.11) et les réunions qui regroupaient les professeurs de français des différentes écoles à enseignement du français, servaient à

« présenter les problèmes, les demandes, les joies, les soucis, les inquiétudes, entre collègues » (PF3 p.11) et ainsi exposer les réalités du terrain aux attachés et les requêter pour des perspectives de résolutions.

²⁴⁸ Il y a tout d'abord, une mise à disposition d'une bibliothèque pédagogique au sein de l'Institut français de Bulgarie, où les professeurs de FLE enseignant dans les sections francophones du système scolaire bulgare peuvent emprunter des livres et des manuels scolaires de FLE. Ces derniers souvent des manuels français sont en adéquation avec les attentes européennes en matière linguistique (CECRL). Ces mêmes manuels scolaires et outils didactiques (par exemple des moyens audiovisuels tels qu'un CD, ou encore des photographies de la France, des livres d'auteurs français, etc.) se retrouvaient également au sein « des centres francophones de documentation et d'information (CFDI) du bureau de coopération du bureau de coopération linguistique et éducative ouverts à Sofia (2), Plovdiv, Bourgas, Varna, Veliko Tarnovo, Roussé, Stara Zagora, Blagoevgrad, Kardjali » (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 23.3; Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007, 79). Ces CFDI étaient « particulièrement appréciés par des personnels enseignants aux salaires trop modestes pour s'approvisionner eux-mêmes en matériel didactique » (*Ibid.* p.79) et ils permettaient également une diffusion assez large des nouvelles didactiques du FLE dans toute la Bulgarie. Ces CFDI, aujourd'hui disparus [L'ensemble des interviewés, nous ont fait part que ces centres de documentation étaient inactifs, certains n'ayant pas entendu de leurs nouvelles depuis plus de 10 ans (aux alentours de 2007) (IFB1 p.11), et en effectuant une recherche internet, le seul centre qui présente une activité récente (2012) ne semble pas avoir organisé d'autres activités depuis (Centre francophone de documentation et d'information 2012; Stoikova 2012)], étaient également abonné à « divers périodiques français et francophones (européens) » (Centre francophone de documentation et d'information 2012) apportant ainsi son flux d'actualité en français de et sur l'Europe.

²⁴⁹ Plus théoriquement, ces éléments français faisaient, en fait, référence aux représentations entretenues dans l'imaginaire communautaire bulgare francophone depuis la période communiste et bien avant - Représentations de la langue française ainsi héritées des traditions et familles francophones présentes sur le territoire depuis la Renaissance bulgare, ainsi que les nombreux voyages de Bulgares francophones en France ou de voyageurs français en Bulgarie (voir Annexe n°1).

²⁵⁰ Dans le sens inverse, un didacticien français était également venu en Bulgarie (Jacky Girardet), 2-3 fois dans les années 2000 et il avait « rencontré les professeurs bulgares de français [...] et pris en note leur considération notamment pour la création des manuels Échos. » (PFB7 p.12).

²⁵¹ *In fine*, si la France a coopéré dès 1991 avec la Bulgarie et ses professeurs de français en termes de matériels didactiques, elle a encouragé, et encourage encore, la publication et la diffusion des films et « de la littérature et de la pensée française en Bulgarie » (Commission mixte franco-bulgare, République de Bulgarie, et République française 1996, art. 28) grâce à des accords franco-bulgare entre Centre National et régional du Livre. Deux programmes ont, en effet, été mis en place afin de favoriser l'importation de livres français et en français nommément le programme « l'Est de l'Europe » et le programme Vitocha – le dernier étant encore d'actualité (*Ibid.*). Le premier programme était destiné aux libraires bulgares et permettait « l'octroi d'aides au transport et de remise privilégiées » pour l'achat de livres français. Le second programme quant à lui, assure un service de traduction pour traduire les auteurs bulgares en français et les auteurs français en bulgare. Programme phare de la coopération franco-bulgare débuté en 1992, dès 1993, le nombre d'ouvrages français s'élevaient à plus de 120 titres publiés (Tayon 1993; voir aussi Atanassov 2008). En fait, ces traductions, principalement dans les domaines de la littérature et des sciences humaines, se révélaient importantes à l'époque car beaucoup d'œuvres occidentales « pour des raisons idéologique ou économique n'avaient pas encore été traduites » (Moussakova 2007, 188). Il fallait, en effet, que le public local puisse avoir accès aux éléments modernes de la pensée française (*Ibid.*). L'Institut a également installé sa librairie en 1992 avec de nombreux ouvrages français, et dans une moindre mesure, francophone belge et suisse (IFB3 (*en aparté*)) et a rencontré un relatif succès où plus de 2358 adhérents et enregistré plus de 34 800 emprunts en un an sur un fonds d'ouvrage de 12 000 volumes (Tayon 1993, 6). Il semblerait que cet afflux de francophones à la librairie soit aussi le fait d'une « euphorie » temporaire (Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994, 94-1:15) de cette ouverture vers l'Ouest, d'un enthousiasme de découvrir les littératures d'Occident (françaises, belges, suisses particulièrement pour les francophones). Au-delà de la librairie du Poste basée à Sofia, les diplomates français se sont dotés d'une « bibliothèque ambulante » (Tayon 1993, 8; Binan 2007). En fonction de 1992 à 1996-7, elle se déplaçait dans toute la Bulgarie pour diffuser des contes français pour enfants ainsi que des livres français (*Ibid.*). À l'instar des attachés linguistiques, il s'agissait ainsi de diffuser dans l'ensemble des oblasts bulgares, presque jusqu'au petit village, la pensée française et le retour à l'Europe pour la Bulgarie.

²⁵² Le terme rayonnement est mis entre guillemets, car, selon IFB1 et plusieurs diplomates actifs dans l'action culturels — corroborés par plusieurs publications (voir notamment Haize 2012; 2013; 2018; Université Sorbonne-Nouvelle 2022), la France aurait changé, dans la première décennie des années 2000, la sémantique et l'approche dans sa politique d'influence – d'une politique d'influence culturelle de rayonnement à une politique d'influence culturelle de coopération avec le pays en question.

²⁵³ Par esprit de synthèse, nous n'allons pas proposer une liste exhaustive de l'ensemble des événements organisés par la France, l'Institut français de Bulgarie, son service culturel et celui de coopération éducative; souvent en coopération avec des lycées bilingues francophones, le ministère de l'Éducation bulgare ou des Affaires étrangères. Mais soulignons que d'autres événements du Poste peuvent également être mentionnés. Ces derniers suivent davantage une ligne directrice de rayonnement d'une certaine culture française. Dès sa réouverture en 1991, l'Institut a planifié de nombreux événements présentant la culture française — essentiellement parisienne — en collaboration avec des artistes-peintres parisiens contemporains, des musées ou encore des chanteurs d'opéra²⁵³. Selon IFB2, en fait, l'IFB n'était (n'est) pas le chantre et ne représente pas l'ensemble des cultures et des régions françaises, mais davantage une production culturelle située davantage à Paris (IFB2 p.6-10). « L'IF garde une certaine culture élitiste qui renvoie une image carte postale de la France, principalement de Paris » (*Ibid.* p.10). De 1991 à 2007, le Poste avait des fonds suffisants pour attirer des artistes et des institutions françaises de renommée mondiale — notamment la Comédie française ou encore l'actrice Anna Karina (IFB2 p.10; Institut français de Bulgarie et Stoyanovitch 2021, 25, 28). En organisant de tels événements dispendieux, l'Institut contribua à alimenter au sein de la communauté bulgare francophone – souvent spectateur de ces activités – des représentations autour de la langue française comme langue de culture – une culture française élitiste (IFB2 p.10; voir aussi Direction générale de la Coopération internationale et du Développement 2007; Krasteva 2007b, 145, 150). Bien souvent, ces événements encouragent la francophilie déjà présente, tout en « l'actualisant » en adéquation avec les nouveaux éléments modernes, contemporains de cette culture française.

²⁵⁴ Des cycles de conférences francophones portant sur les « Regards français sur l'Europe » ou encore sur les « domaines de la littérature, de la culture et de l'histoire », des relations bulgare-françaises, sur la langue française en Europe et en Bulgarie, et sur la langue française en Bulgarie et son rôle dans l'intégration bulgare (culturelle et institutionnelle) à l'Europe à travers l'histoire (de la Renaissance bulgare à aujourd'hui) (voir les publications des colloques : Krasteva et Todorov 2005; Krasteva et al. 2007; R. Stantchéva et al. 2002; R. Stantchéva et Vuillemin 2004; 2008; Vuillemin et al., s. d.). Et voir également l'ensemble des Actes du XXIIIe Biennales de la langue française à Sofia en 2009 (notamment Anguelov 2008; Atanassov 2008; Boeva 2008; Chapelan 2008; S. Lopez 2008; Meissel 2008; Parvanov 2008; A. Todorov 2008). De cette ambition, le Poste a ainsi financé les publications de ces colloques alimentant alors ce dialogue en français sur la Bulgarie francophone et ses aspirations, tout en proposant une voie pour penser la langue française et « la francophonie bulgare » au travers d'un prisme européen. Cette série de conférences, n'aurait cependant pas pu avoir lieu sans la volonté des participants universitaires notamment, et la mise en place de partenariats académiques et scientifiques (Njagulov 2007, 125).

²⁵⁵ En exemple : « Le français comme langue en partage doit servir encore mieux l'ouverture de la Bulgarie et les autres pays du Sud-Est européen vers l'espace européen de la recherche scientifique » (Anguelov 2008). Cette citation est issue du colloque de la Biennale de la langue française organisé à Sofia et accueilli par l'Institut français de Sofia (en la présence de Richard Lescure – attaché de coopération éducative).

²⁵⁶ Et ce dépendamment des personnalités invitées à l'événement) — pour ces activités, la traduction simultanée est alors privilégiée.

²⁵⁷ Cependant, les stages en France restent limités en raison des moyens financiers. Aussi, sont donc proposés des formations en ligne — gérées par France Éducation internationale (France Éducation International 2023b; 2023a) — qui elles peuvent porter sur diverses thématiques (numérique en 2023 par exemple) qui permettent aux professeurs bulgares de français d'être au fait de l'actualité et des avancées didactiques du FLE et des outils d'enseignement (PF4 p.8 ; Wuillaume 2011; Institut Français de Bulgarie 2019).

²⁵⁸ Étant une institution au service de la France, l'IFB propose également des actions pour promouvoir une certaine culture française. En raison des baisses budgétaires, l'IFB organise moins d'événements culturels relativement à la période précédente (avant 2007) [même si la programmation reste assez chargée.]. Selon IFB2, l'optique n'aurait cependant pas changé, et les activités culturelles mises en place sont souvent très « élitiste » et renvoie une image de la France très contemporaine, moderne et parisienne avec une culture très élitaire (voir aussi Raytcheva et Rouet 2016, paragr. 74). Seulement, si ce type d'événements séduit quelques adeptes, selon IFB2, ils ne regrouperaient pas beaucoup de bulgare francophone. D'autant qu'avec des budgets limités, il est plus difficile d'organiser des événements avec des artistes français reconnus internationalement. Il mettait en perspective les activités festives organisées par l'Ambassade des États-Unis en Bulgarie qui étaient davantage démocratiques – dans le sens qu'ils accueillent beaucoup de bulgare. Si la comparaison n'est peut-être pas adaptée²⁵⁸, il n'en demeure pas moins que l'IFB semble attirer moins de Bulgares francophones en cause d'une certaine ligne culturelle « élitiste » ; et les événements francophones qu'il propose sont centrés sur les scènes artistiques parisiennes. En d'autres termes, ces activités reflètent et encouragent des représentations de la langue française, au sein de la communauté bulgare francophone, concentrées autour d'éléments culturels français et spécifiquement parisiens [Si ce constat nous a été partagé par IFB2, il n'est cependant pas ressorti au sein des Bulgares francophones que nous avons entretenus. Aussi nous émettons donc des réserves quant à cet argument.].

²⁵⁹ Albanie, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Hongrie, Lituanie, Macédoine du Nord, Moldova, Pologne, République tchèque, Roumanie, Serbie et Slovaquie.

²⁶⁰ Nous avons pu avoir accès aux statistiques des apprenants de l'Institut français de Bulgarie reprenant le total des inscriptions (adultes, enfants, individuels) des années 2010 à 2021.

²⁶¹ (ils existent, bien entendu, d'autres raisons (voir 2.3.2 du présent Chapitre)), mais ce sont elles qui sont davantage ressorties lors de nos entretiens (PFB3 ; PFB7 ; PFB10 ; UF3).

²⁶² Le terme « copier » est encore une fois mis entre parenthèses, car, dans ce contexte, il ne s'agit pas de reproduire à l'identique les modèles des pays européens, mais de se « mettre d'abord à l'écoute de l'autre (du pays en question) » pour ensuite se questionner soi-même (la Bulgarie) (Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994, 94-1:15).

²⁶³ Ces intellectuels appartenaient à divers groupes : « L'Association bulgare pour l'étude de la Communauté européenne ainsi que le Mouvement européen en Bulgarie (qui) furent créés en 1992 par une centaine d'enthousiastes dont la plupart étaient francophones (juristes, économistes, politologues, hommes d'affaires, diplomates). » (Hristova 2007, 159)

²⁶⁴ Par « idées », nous entendons seulement la dimension idéologique dépendante des stratégies des acteurs, a contrario de la définition platonicienne de ce concept philosophique.

²⁶⁵ Deux de quatre premiers ministres avec qui il a travaillé étaient francophones et européens (Filip Dimitrov — Филип Димитров ; et Jan Videnov — Жан Виденов).

²⁶⁶ Aspirations qui correspondaient alors aux volontés politiques gouvernementales.

²⁶⁷ Puis quelques années plus tard (après 1997 [nous n'avons malheureusement pas de données précises, car, cette information nous a été transmise par un témoignage (PFB7). Et, notre connaissance de la langue bulgare ainsi que l'absence de publication et de numérisation de certaines données publiques nous contraignent alors la recherche et l'accès.]), le poste rattaché au ministère de l'Éducation — *Inspecteur pour la langue française* — en charge notamment des programmes et du suivi de l'enseignement du français en Bulgarie s'est élargi pour couvrir l'ensemble de l'enseignement des langues romanes devenant alors — *Inspecteur pour les langues – française, espagnole, italienne* (UF3 p.3). Ce changement administratif symbolise la nouvelle perspective adoptée par les gouvernements bulgares de ne pas privilégier une seule langue tout en optant pour une orientation globale sur l'usage des langues en faveur du plurilinguisme [cet aspect est notamment appuyé par le fait que par son mandat, l'Inspecteur pour les langues romanes — est obligé d'avoir une vue globale sur l'apprentissage des langues romanes.].

²⁶⁸ (dans le continuum du programme du Président Jeleu, 1991).

²⁶⁹ Malgré une recherche approfondie en ligne sur le site du ministère de l'Éducation bulgare et des demandes auprès des personnes entretenues, nous n'avons malheureusement pas pu avoir accès aux programmes de français des années 2000.

²⁷⁰ Selon un de nos participants, en délaissant la littérature, l'apprentissage du français s'appauvrit culturellement et la langue est alors simplement comprise dans sa visée pragmatique par l'apprenant comme un idiome, un outil d'interaction propice aux échanges (*Ibid.*).

²⁷¹ Dans ce sens, un politique bulgare francophone nous confiait que pour « vendre » la langue française sur le marché bulgare des langues, surtout depuis l'adhésion bulgare à l'Union européenne, « il faut agir [...] dans le sens du multilinguisme. Pourquoi ? L'anglais est une évidence de nos jours [...], il faut se rendre à l'évidence (il faut) apprendre l'anglais et apprendre le français — ou d'autres langues » (PFB2 p.7) pour réussir professionnellement et pouvoir travailler en Europe et en Bulgarie.

²⁷² Cette relative effervescence de production de manuels de français est souvent le résultat de l'implantation de nouvelles maisons d'édition étrangères en Bulgarie notamment *Klett international* (Клетт 2023) et l'ouverture économique de la Bulgarie dans le domaine du marché de l'édition de

l'enseignement. Celles-ci viennent alors entrer en concurrence avec celles implantées traditionnellement (*Ирочена* établie depuis 1945 (Ирочена 2023) et *Colibri* fondé « à l'aube de la démocratie en Bulgarie » (1990) (Colibri 2023)).

²⁷³ Et, comme nous le confiaient PFB3 et PFB11, il s'agit en fait pour les concepteurs bulgares de retravailler les consignes des exercices afin que les apprenants bulgares puissent les comprendre, mais aussi parfois introduire des contenus culturels sur la Bulgarie en français (PFB3 p.7) tout « en répondant aux exigences prescrites par le ministère » (*Ibid.*).

²⁷⁴ Par ailleurs, si l'on observe les manuels de niveau B1 (*Rallye 3* (2009) et (2017) et *Version Originale B1* (2018)), on constate également une augmentation de la proportion d'images représentant l'Europe en général ou l'Union européenne sur l'ensemble des images représentant des pays ou des régions du monde, passant de 0 % en 2009 (*Rallye 3*) à 2,10 % en 2017 (*Rallye 3*) et 2018 (*Version Originale B1*).

²⁷⁵ (Niveau A2 – *Rallye 3* (2009), *Rallye 2* (2017) et *Club@dos* (2017); Niveau B1 – *Rallye 3* (2009 et 2017) et *Version Originale B1* (2018); Niveau B2 – *Rallye 4* et *Rallye 5* (2017) et *Version Originale B2*). Une petite précision, *Rallye 3* (2009) couvre les niveaux A2 et B1.

²⁷⁶ Ces propos, nous les avons également constatés lors de certaines de nos entrevues, où PF6 nous expliquait qu'en comparaison avec les méthodes bulgares où pour les dialogues, la langue, « ça manque de naturel, d'authentique [...] Dans les méthodes françaises, c'est beaucoup plus naturel. Et pour moi, c'est pour ça que j'ai toujours choisi des manuels français pour travailler » (p.11). Pour répondre à ces attentes, mais aussi, par choix (certains diront économique (PFB9)), « le ministère [...] (va) préférer avoir une édition franco-française plutôt que...bulgaro-française. » (PF4 p.11).

²⁷⁷ Un point que nous avons d'ores et déjà relevé est que la plupart des manuels français de FLE relevés ont leur édition publiée entre 1988 et 2005, alors que pour les manuels bulgares de FLE relevés, la majorité des éditions publiées sont entre 2009 et 2018. L'écart temporel pourrait ainsi expliquer cette dissonance. Mais pour notre cas, celui-ci n'est pas primordial à notifier, car, même pour les manuels français édités entre 2008 et 2013, qui sont par ailleurs encore utilisés par les professeurs bulgares de français, la tendance reste contradictoire à celle observée pour les manuels bulgares de FLE édités entre 2009 et 2018.

²⁷⁸ Ces postes sont répartis dans toute la Bulgarie en fonction des « rectorats ». Cependant, en raison de limites budgétaires et du revenu faible de ces postes, plus d'un tiers ne sont pas comblés en Bulgarie en 2021 (PFB11 p.8-9).

²⁷⁹ Par ailleurs, par l'implantation du numérique dans les salles de classe depuis les années 2005 (PFB3) beaucoup de professeurs de français décident de l'utiliser. Il permet d'avoir un accès presque illimité à des contenus divers et variés et ainsi ne pas nécessairement et exclusivement trouver dans les manuels les documents authentiques. De fait, PF1, par exemple, projette le film *L'Auberge espagnole* quand il souhaite promouvoir les échanges européens grâce au français — un continuum de ce qui est trouvé dans les manuels.

²⁸⁰ Par exemple, PF5 nous expliquait qu'il « a travaillé sur un texte sur la Belgique, sur Bruxelles. Et (il) leur (a) raconté (s)on expérience (s)es voyages en Belgique et leur (a) expliqué en...un peu...comment dire...les relations un peu tendues entre les néerlandophones et les francophones. » (p.3). D'autres professeurs, qui pour des raisons personnelles ont voyagé en Europe, partageant aussi leurs expériences (PFB3 ; PF1 ; PF4). En raison des salaires peu élevés des professeurs de français dans le système éducatif bulgare, et malgré quelques augmentations depuis 2008 (PF4), les coûts de voyages hors Europe restent assez chers. Aussi, ces derniers lorsqu'ils voyagent préfèrent partir en Europe et particulièrement dans les pays francophones européens (PF4).

²⁸¹ Pour des raisons budgétaires, les professeurs privilégient donc la Belgique et la France, et pour des raisons affectives, souvent décident de partir en vacances en France (IFB2 ; PF1 ; PF2 ; PF5). De leurs retours de vacances, ils transmettent alors leurs expériences en accentuant davantage la dimension culturelle française de la langue à défaut d'une dimension européenne. Ainsi, l'imaginaire de la communauté bulgare francophone est alors transmis et modifié dans une dimension européenne, mais reste malgré rattaché aux éléments de la culture française. Cette dernière tendance est aussi alimentée par d'autres mécanismes. En effet, lorsque les professeurs partagent leurs expériences, c'est souvent, en corrélation ou encore écho à la leçon d'un manuel scolaire. Ce manuel, comme nous l'avons évoqué précédemment est, pour beaucoup de professeur de français, un manuel d'édition française de FLE. Car, ils considèrent les manuels français de FLE plus proches de la réalité vécue dans un contexte maternel francophone. Les dialogues des méthodes bulgares permettent seulement « de se faire comprendre à l'Académie française » et pas au quotidien (PF1 p.3).

²⁸² Bien entendu, ce constat reste général et subsiste encore dans les classes de français des francophones francophiles. Nous avons pu le constater lors de nos interventions dans des deux lycées bilingues francophones.

²⁸³ « Les jeunes (francophones) d'aujourd'hui sont très, trop pragmatiques. Plus qu'avant, ils sont plus pragmatiques. » (PF1 p.10).

²⁸⁴ (certains ayant pour ambition de travailler dans les institutions européennes). D'autres vont apprendre le français pour poursuivre leurs études universitaires en France et quelques-uns dans le système universitaire bulgare.

²⁸⁵ Dans cette perception utilitaire, les professeurs organisent également leurs enseignements autour de la certification du DELF (PF1 p.10) — indispensable pour les études en France. Ainsi, et au-delà des aspects culturels présents dans l'examen de certification, l'apprentissage est tourné exclusivement dans la réussite de ce dernier, soulignant alors le caractère utilitaire de l'enseignement.

²⁸⁶ De ce premier projet, qui par la suite a été financé par le programme européen Socrate, est né également des partenariats plus durables entre le Lycée Lamartine et le Lycée Charles Péguy de Gorges (France). Ces partenariats incluent des échanges linguistiques entre les deux établissements à travers l'immersion. En fait, les élèves bulgares francophones partent un mois à Gorges et les élèves français partent un mois à Sofia. Si la Covid a arrêté temporairement ce type de séjours, ils permettent, cependant, de favoriser les échanges en français et de connaître la culture de l'Autre (PF3 p.5 ; Lycée Charles Péguy 2023) dans un cadre européen, ici davantage franco-bulgare. Nous ne rentrerons pas dans les détails sur l'ensemble des séjours linguistiques francophones organisés par chaque établissement bilingue francophone en Bulgarie, mais en généralité, ces derniers se déroulent dans un cadre européen avec des financements de l'Union européenne. Certains sont à l'initiative de professeurs de français (PF1 p.6 ; PFB3 (*en aparté*)), tandis que d'autres sont directement organisés par le directeur de l'établissement en coopération avec les professeurs de français dudit établissement. *In fine*, les séjours ont pour ambition de « décloisonner » la langue française de la classe, mais surtout ses représentations franco-françaises détaillées dans certains manuels de français (français). Et les professeurs encouragent ce type de séjours car, ils permettent de pratiquer la langue française avec des natifs (PF1 p.6-7) (Français ou Belge souvent), et même de découvrir une autre culture européenne non francophone en français.

²⁸⁷ , dont « L'Europe en 6 Actes » dont nous avons parlé précédemment.

²⁸⁸ (voir aussi 9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ 2015a; 2015d; 2022a; dans le cadre de France Education 2023; 9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ 2023a; voir aussi, vidéoconférences sur la citoyenneté européenne, Europe Éducation École et Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères 2021a; 2021b).

²⁸⁹ Ils retraçaient en bus le trajet parcouru du voyageur français en Bulgarie, de Sofia jusqu'à Plovdiv.

²⁹⁰ Nous avons pu assister et participer à cette journée grâce à l'invitation de la directrice des cours de l'Institut français de Bulgarie. En 2022, l'IFB avait ainsi organisé la lecture d'un conte pour enfants dans l'ensemble des langues européennes. Chaque phrase du conte était alors parlée dans une langue différente. Cette activité anecdotique représente en fait un symbole de la perception de cette journée et des acteurs qui y participent.

²⁹¹ Par esprit de synthèse, nous ne citerons pas l'ensemble des événements francophones en Bulgarie qui tendent à apprécier la dimension européenne de la langue française (notamment ceux organisés par l'Institut français de Bulgarie (voir 1.3.1.4. et 1.3.2.2. auquel participent surtout les jeunes bulgares francophones et les professeurs de français ou encore effectuée par l'Alliance française de Varna et celle de Plovdiv) (quelques exemples : Alliance française de Varna 2010; Centre Francophone de Varna 2020; Alliance française de Varna 2023a; 2023b; Centre Francophone de Varna 2021; ESFAM 2023b). Dans un autre domaine, celui des études universitaires, les jeunes bulgares francophones à la fin de leur cycle secondaire ont la possibilité de suivre des cursus universitaires en français en Bulgarie. En effet, si l'Université de Sofia, l'Université de Plovdiv et de Saints Cyrille et Méthode à Veliko Tarnovo proposent des études de *Lettres françaises* pour être spécialiste de la langue française et professeurs de français, la Nouvelle Université Bulgare (NUB) ou encore l'ESFAM proposent, elles, des diplômes en français spécialisés sur l'Union européenne (A. Todorov et Krasteva 2014; Troncy 2013, paragr. 22; voir aussi Yossifova 2006). Aussi, en avançant des débouchés universitaires en langue française en Bulgarie, les jeunes apprenants de français bulgares sont motivés à poursuivre l'apprentissage du français et ici dans une dimension européenne. Cette motivation est notamment entretenue par le fait que la langue française occupe un statut particulier au sein des instances européennes comme langue de travail. Il y a ainsi tant des débouchés dans la traduction, dans l'interprétariat que dans les organes administratifs ou politiques (PFB9).

²⁹² D'autres personnalités plus récentes entretiennent le lien avec la France, par exemple Eric Nollet « qui est marié avec une Bulgare depuis des années » (*Ibid.*), mais aussi de très grands intellectuels « bulgares qui ont immigré en France : Tzvetan Todorov, Julia Kristeva » (*Ibid.*) ou encore Minko Balkanski [nous évoquons Minko Balkanski particulièrement, car, ce physicien reconnu mondialement a créé en 1993, la Fondation — *Фондация Миню Балкански* (Fondation Miniu Balkanski) (Фондация Миню БалканскиФондация Миню Балкански 1993). Et cette Fondation basée à Stara Zagora en Bulgarie organise chaque été, des « académies d'été » de français où les étudiants bulgares francophones peuvent « étudier amoureusement la langue et la culture françaises, accompagnés de personnalités venues de France. » (Фондация Миню Балкански 2023). Minko Balkanski est ainsi connu auprès du public bulgare francophone pour ces actions en faveur de la langue française en Bulgarie mais aussi par ses activités reconnues de chercheur physicien et son lien avec la France.]. Ces personnalités francophones par leur vécu entretiennent alors substantiellement ce lien entre la France et la Bulgarie francophone et alimentent aussi l'imaginaire communautaire par des représentations sociolinguistiques de la langue centrées sur la France. Enfin, selon PF5, l'offre de livres en français à Sofia n'est pas très développée (p.11). Aussi, plusieurs Bulgares francophones ont un abonnement à la médiathèque de l'Institut français de Bulgarie. Elle propose des ouvrages de tous horizons – des thématiques variées et des auteurs de pays d'origine différents – mais l'accent est davantage mis sur le livre français. Aussi, les Bulgares francophones sont davantage enclins à emprunter et lire des livres français que des livres en français non français. En ce sens, l'offre de lecture incite aussi à une certaine francophilie, du moins réduit le spectre de représentations de la langue française autour des auteurs français.

²⁹³ Et cette évolution serait alors rendue possible, notamment grâce à l'organisation de « forums d'échanges d'idées entre des spécialistes bulgares et étrangers dans le domaine de la didactique de la langue française » (*Ibid.*).

²⁹⁴ Au-delà de ces aspirations, nous nous intéressons, tout particulièrement à cette association du groupe d'aspiration de la communauté bulgare francophone pour trois principales raisons. En effet, dans ses statuts et selon les personnalités que nous avons entretenues, l'Association jouerait depuis 1992, un rôle majeur dans la conduite et l'évolution de l'enseignement du français en Bulgarie et donc ainsi sur la transmission de la langue française au sein de la communauté bulgare francophone (PFB3 ; PFB7 p.5). Par ailleurs, grâce à ces nombreuses actions et membres présents dans les lycées bilingues francophones, et sa proximité avec plusieurs institutions étrangères (Institut français de Bulgarie, Ambassade de Suisse en Bulgarie, Université de Sofia et ministère de l'Éducation) elle permettrait également de modifier les représentations sociolinguistiques du français et sociale de la francophonie bulgare (PFB3) en la définissant comme européenne et l'associant aux différentes cultures francophones européennes. Enfin, la grande majorité des concepteurs bulgares de manuels de français bulgares sont membres actifs ou sont passés par l'Association, alimentant ainsi la réimagination des représentations sociolinguistiques. Mais comment l'Association a-t-elle procédé ? Quels ont été et quels sont les mécanismes en place pour assurer cette transformation ? Qui en sont les protagonistes, en somme qui sont les francophonistes acteurs de cette renégociation ? Un ensemble de questions auquel nous répondrons dans cette présente et suivante section.

²⁹⁵ Et ce réajustement se fait au profit des représentations centrées sur la France héritée de l'histoire de la pratique en Bulgarie et de la présence du français dans le pays.

²⁹⁶ (différente chaque année).

²⁹⁷ Dans cette dynamique, en 1994, lorsque les balbutiements des changements étaient encore chauds et que les fondateurs de l'association, les professeurs de français ainsi que d'autres francophonistes de différentes institutions (ministère de l'Éducation, Institut français de Bulgarie) souhaitaient rapidement adapter la pratique de l'enseignement du FLE en Bulgarie aux critères européens, a été organisé un Symposium international à Varna. Il a été pensé et soutenu sur cinq jours par l'APFB et l'IFB, invitant des professeurs de français de l'ensemble des pays d'Europe centrale et orientale (Bulgarie, Hongrie, Ukraine, République tchèque, Pologne, Bélarus, Roumanie²⁹⁷), des membres du bureau exécutif de la Fédération internationale des Professeurs de français (FIPF), des décideurs politiques du Conseil de l'Europe et des didacticiens du FLE (Français). Pourquoi, nous parlons de ce Symposium particulièrement ? Parce que c'est lui qui a lancé le début des colloques annuels de l'APFB et a été un symbole marqueur au sein de l'APFB pour identifier sa volonté de dialoguer et de s'adapter aux pratiques d'enseignement européennes (occidentales notamment) [Lors de ce colloque international, les professeurs de français d'Europe ont ainsi fait part de leurs difficultés en classe, des systèmes d'enseignement dans leur pays respectif, des nécessités et de leurs objectifs pour repenser la pratique du FLE ainsi que les actions à mettre en place pour y aboutir.] (Symposium de Varna et Fédération Internationale des professeurs de français 1994; voir aussi Jetchev 2021, 9). Il a fait l'objet d'une publication ultérieure (*Ibid.*).

²⁹⁸ Les priorités de la Présidence française de l'Union européenne sont : « 1) Donner la parole aux jeunes : la jeunesse et son avenir européen au cœur de la présidence française du Conseil de l'Union européenne 2022 ; 2) Une ambition pour l'École : 100 % des écoles et établissements scolaires

français engagés dans un partenariat avec une école ou un établissement scolaire européens » (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports et Présidence française de l'Union européenne 2021)

²⁹⁹ Si les colloques sont l'occasion pour les enseignants de renégocier pédagogiquement et méthodologiquement davantage leur pratique en fonction des activités proposées et de leurs propres expériences, un autre « objet frontière » vient également toucher directement les représentations de la langue en proposant de nouveaux contenus à enseigner et des réflexions à aborder dans la classe. En effet, l'Association de 2003 à 2009 a publié sa revue : *Fréquences Francophones* (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, Yotova, et Jetchev 2003a; 2003b; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2007a; 2007b; 2008; Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie, Yotova, et Raykova 2009a; 2009b). Cette revue, au-delà de partager des articles sur les expériences des professeurs et l'histoire de leur francophonie dans leurs établissements, propose également des outils et documents authentiques à utiliser en classe pour s'adapter au CECRL.

³⁰⁰ Plus tard, lorsque la Bulgarie est rentrée dans l'Union européenne, les Universités bulgares et pour notre cas celles qui enseignent les *Lettres françaises* (formation de Licence (4 ans en Bulgarie) qui assure la possibilité d'être professeur de français dans les écoles du système éducatif bulgares) ont pu rejoindre le programme Erasmus et ainsi envoyé plusieurs de leurs étudiants dans des universités européennes francophones, notamment l'Université Libre de Bruxelles (UF3 p.5). Les étudiants partent dans les universités françaises et belges principalement et reviennent ensuite enseigner en Bulgarie transmettant de nouvelles représentations de la langue française — davantage européenne que francocentrée (voir section 2.2.1.).

³⁰¹ d'abord via le ministère des Affaires étrangères et l'Institut français de Bulgarie, puis depuis 2021, par France Éducation International et l'IFB (IFB1 p.8).

³⁰² Ils se connaissent souvent tous, partagent des moments d'échanges sur leurs attentes, leurs objectifs, leurs problèmes dans l'enseignement en Bulgarie, leurs difficultés et émerveillements sur leur séjour dans leur pays hôte. S'ils ne viennent pas tous de la même université ni n'ont le même parcours antérieur, un certain lien se tisse pourtant entre eux (nous l'avons constaté de nos échanges avec plusieurs d'entre eux).

³⁰³ qui peut différer en raison du public différent entre la France et la Bulgarie (PF3 p.3)

³⁰⁴ Pour la citation complète : « *« tous les francophones que je connais, j'en connais pas mal : mes professeurs, mes collègues, des amis, des élèves, des parents d'élèves, toute cette communauté, elle (l'identité francophone) se développe et s'enrichit. Tout le monde est à la fois, au moins un peu francophile, très européen, profane, tout le monde qui parle le français, qui enseigne, qui a quelque chose à voir avec la France et la francophonie, se rend compte que l'Europe est peut-être ce que nous avons eu de mieux comme sa décision et comme acte politique, disons dans notre histoire moderne. Parce que sinon, on risque de se retrouver dans la position de l'Ukraine, même politiquement. »* (p.10). »

³⁰⁵ Il rajoutera même qu'entre collègues bulgares francophones, « *pour un match de football, tout le monde [...] est pour la France : c'est clair. Après si ce n'est pas la France et c'est la Suisse contre l'Italie, ça sera la Suisse. Donc nous on se met du côté des francophones, des Français et des francophones.* » (p.11).

³⁰⁶ Le 7^e membre (PFB7) n'a pas répondu à la question et nous ne pouvons donc pas le compter dans ces résultats.

³⁰⁷ Pour la Bulgarie, le ministère de l'Éducation et des Sciences de la Bulgarie (PFB1 ; PFB8), avec des collaborations rapprochées avec le ministère des Affaires étrangères de la Bulgarie, la Commission nationale pour la francophonie de la Bulgarie (au sein de cette Commission se réunit l'ensemble des commissaires francophones détachés dans chaque ministère — une des règles de l'adhésion bulgare à l'OIF était la nécessité d'avoir dans chaque ministère un haut responsable francophone) et le correspondant national pour la Francophonie (« Cette personne-là contribue à la francophonie, relaie les informations, suit toutes les réunions de l'OIF à Paris » PFB8 p.9).

³⁰⁸ Nous n'avons malheureusement pas eu la possibilité d'avoir accès à ces *Mémoires* et reposons alors leurs contenus sur les témoignages que nous avons recueillis et les documents d'archives qui nous ont été transmis (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2012; 2013a; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015; 2016; Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale et Yotova 2017; Samson et Zornitsa 2021).

³⁰⁹ Nous ne nous concentrerons pas sur l'ensemble des actions entreprises par les différents opérateurs de la Francophonie en Bulgarie. Effectivement, tant par esprit de synthèse que par manque de données, nous aborderons essentiellement les mesures entreprises par le CREFECO.

³¹⁰ Un autre programme, auquel a participé la Bulgarie et qui a été financé directement par l'OIF est la Dictée des Amériques. Concours d'orthographe tenue au Québec entre 1994 et 2009, il a accueilli des délégations francophones de vingt-six pays dont, à partir de 2005, la Bulgarie et la Roumanie. Ce concours était composé d'une dictée et d'une série de questions sur la langue française où s'affrontaient « les champions » de chaque pays. Il y avait ainsi d'abord une sélection dans les pays participants et le gagnant national compétitionnait au Québec. En Bulgarie, la sélection nationale s'effectuait grâce aux Olympiades de la langue française (Олимпиадетър 2023). Si nous mentionnons ce concours, c'est parce que lors de nos entretiens, il a été fait mention de l'excellence des francophones bulgares lors de ces épreuves, et qu'un de nos participants-professeur (PF2) est parti l'année où la Bulgarie a gagné le concours 2007. En fait, en visitant le Québec, PF2 et l'élève qu'il accompagnait ont, de retour en Bulgarie, transmis leur expérience et leurs impressions de l'hiver québécois qui « était magnifique, parce que moi (PF2) j'aime l'hiver et quelle neige ! » (PF2 p.6). En évoquant ainsi leurs expériences, mais également en offrant la possibilité à des Bulgares francophones de partir en Amérique francophone – l'OIF vient indirectement et directement re-imaginer les représentations autour de la langue française. Elle la rend ainsi ouverte à d'autres possibilités et voyages non plus qu'exclusivement la France et les pays européens francophones.

³¹¹ C'est-à-dire qu'en accompagnement de la vidéo de chaque journal, il y a une fiche de retranscription du texte ainsi que plusieurs exercices autour de ce passage.

³¹² En proposant ces journaux francophones, les universitaires et professeurs de français devaient également apporter des suppléments d'informations afin que les apprenants puissent resituer les journaux et les événements mentionnés dans leur contexte francophone respectif (*Ibid.* p.9). Bien entendu, les professeurs bulgares de français ne pouvaient pas traiter l'ensemble des extraits de journaux et, en fonction des semaines, ils devaient choisir un journal, belge, suisse, québécois, etc. (UF3 p.6).

³¹³ « *les équipements fournis par l'Agence de la Francophonie et le Bureau de Coopération Linguistique et Éducative de l'Ambassade de France (Institut français de Bulgarie), tant à l'université que dans les premiers lycées équipés ont produit l'attraction prévue vers ce nouvel enseignement perçu comme moderne, espace de la salle de cours réaménagé, insertion du téléviseur et du magnétoscope, images neuves, documents*

d'accompagnement sans cesse renouvelés, autant d'atouts qui marquaient une rupture avec « l'ancien régime ». D'autre part, l'appart des émissions à enregistrer [...] produisant comme un choc agréable au sein des classes a concrétisé cette sortie de l'isolement » (Ibid. ; voir aussi PF6 p.3)

³¹⁴ Par ailleurs, si cette transformation de la pratique se fait avec les enseignants déjà établis, elle s'opère aussi, au sein même de la formation initiale pour devenir professeur. Ainsi, ce programme a souhaité s'établir durablement, pour réimaginer les représentations de la langue française en Bulgarie, en agissant sur la transmission de l'imaginaire communautaire bulgare francophone. Il a disparu avec l'arrivée d'internet et la création d'une section orientée sur et pour l'apprentissage du FLE sur le site de TV5 Monde (TV5 Monde 2023).

³¹⁵ Nous ne rentrerons pas dans les détails techniques, mais signalons seulement que les formations proposées par le CREFECO ne peuvent avoir lieu sans l'aval des États membres.

³¹⁶ Réunion annuelle où sont notamment expliquées les priorités et grandes orientations de l'OIF en matière de langue française.

³¹⁷ Il y avait en effet, avant 2010, la dimension d'éviter de faire des doublons et de proposer les mêmes formations que celle de l'Institut français de Bulgarie et ses différents bureaux en Bulgarie (PFB8 p.5).

³¹⁸ Comme l'affirme le dernier rapport sur la langue française (Observatoire de la langue française et al. 2022, 15), il y a un impératif à décentrer la langue française pour la détacher de son image originelle d'une langue simplement française, et de son image d'Épinal d'une langue simplement reflet d'une culture et d'un accent, celui de l'île de la Cité (PFB1 p.7).

³¹⁹ [D'abord dans une dimension régionale puis mondiale. Effectivement, depuis 2012, il y a au CREFECO une « volonté de régionalisation » et de connaissance mutuelle des francophonies de la région (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2013a). Il y a, ainsi une volonté de promotion de solidarité régionale autour de la langue française promue et appréhendée comme « (leur) notre maison » (Ibid. p.5).]

³²⁰ le CREFECO, a ainsi souhaité internationaliser la langue française au public bulgare. Effectivement, il présente la langue française comme une langue parlée dans diverses cultures, les mœurs et actualités de ces dernières et les liens que chacune des francophonies entretient avec la langue française. *In fine*, le CREFECO.

³²¹ Mais malgré cette disposition du Centre, souvent, les experts-formateurs sont français, car, « ce sont un peu les Français qui dominent (encore) le marché (du FLE) » nous confiait PFB1 (p.5) et d'un point de vue financier, il est plus facile de les faire venir (p.5).

³²² D'autres formations et événements à destination des professeurs sont aussi tournés vers l'appréhension de nouveaux contenus culturels francophones à enseigner en classe. Par exemple, en 2015, en collaboration avec l'Ambassade de Suisse en Bulgarie, une formation s'est tenue sur « la culture et la civilisation helvétique : pour en apprendre davantage sur la Suisse, son histoire, ses cultures et ses spécificités » (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015, 45). La même année, le CREFECO a transmis aux professeurs de français de la région, dont bulgares, un ouvrage « argumentaire pour le français : *Sans frontières - version originale* » (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015; voir aussi Organisation Internationale de la Francophonie, Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, et Yotova 2015; actualisé en 2018 : Organisation Internationale de la Francophonie et Yotova 2018; et scénarisé et converti en vidéo, voir : Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale 2018). Cet ouvrage expose l'utilité de l'apprentissage du français au travers de ses possibilités dans la région d'ECO et plus largement dans le monde. Par cette publication, le CREFECO dépêche alors les professeurs bulgares de français de la présenter à leurs classes de français et ainsi de renégocier les représentations de cette langue au sein de la communauté en les associant à des opportunités dans l'ensemble de l'espace francophone, à défaut d'exclusivement la France.

³²³ Et comme, nous l'expliquait UF4 : « c'est ça la francophonie. Ce sont des relations entre hommes et femmes, entre personnes » (p.5).

³²⁴ Voir aussi la création du site internet : *Parlons français*, lancé par le CREFECO en décembre 2022, qui a pour ambition de « permettre(e) à des professeurs de n'importe quel espace francophone de se mettre en relation. Et, donc ainsi, décentrer, c'est-à-dire que voilà un professeur vietnamien pourra essayer de rentrer en contact un professeur français, bulgare, et même québécois. La dynamique est de proposer des échanges qui soient décentralisés » (PFB1 p.7). Étant donné la création récente de ce site internet par rapport à notre terrain, nous avons ainsi décidé de le présenter en note de bas de page.

³²⁵ – en 2023 par exemple, « *Iris Munos pour la formation Chanson francophone (Pologne), Arnaud Galy qui assure la formation Journalisme en classe de FLE (France), Laurent Van Wetter pour la formation Court-métrage en cours de FLE (Belgique) et Jan Nowak à la manœuvre pour la formation Théâtre francophone en classe de FLE (Pologne)* » (Pro[F]future pour l'avenir du FLE, Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, et Organisation Internationale de la Francophonie 2023; voir aussi Organisation Internationale de la Francophonie et Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2023).

³²⁶ La nationalité bulgare n'est pas requise pour participer à ce type d'événements. Effectivement, le Centre agissant pour l'ensemble des francophones de la région, parfois certains événements regroupent des jeunes issus de plusieurs pays d'Europe centrale et orientale.

³²⁷ Paragraphes 1, 2 et 3 suivants.

³²⁸ Paragraphe 4 suivant.

³²⁹ Paragraphe 5 suivant.

³³⁰ L'hommage a été rendu par l'interprétation et la lecture des œuvres théâtrales et littéraires de ces deux autrices par des lycéens bulgares francophones.

³³¹ Des karaokés de chansons francophones ont aussi été organisés en 2015 avec la participation des lycéens francophones de Lamartine et d'autres écoles bilingues francophones (Ibid.).

³³² L'Organisation internationale de la Francophonie a lancé le programme — Volontariat international de la Francophonie — lors du Sommet de Bucarest en 2006. Il est axé sur la mobilité Sud-Sud (les pays d'Europe centrale et orientale étant considéré ici comme étant le Sud) et offre « aux jeunes ressortissants des pays membres de la francophonie une expérience à l'international pour une durée d'un an afin de valoriser leurs compétences sur un projet spécifique. » (Wikipédia 2022; voir aussi Jouve 2018; Organisation Internationale de la Francophonie 2019; en exemple Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2013b).

³³³ (voir Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale et Yotova 2017; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2016; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2017; Samson et Zornitsa 2021). Aussi, depuis les années 2000, la Bulgarie célèbre la Journée et le Mois de la Francophonie par des actions multiples au sein de lycée bilingue francophone et des célébrations sur certaines places publiques. Depuis 2005, le CREFECO s'est joint à ces célébrations, et a, par exemple, en 2013 tenu un marathon de lecture avec l'autrice Scholastique Mukasonga, et des activités « découverte de l'espace francophone » où étaient représentées plus de treize nationalités, grâce à des films, des musiques et des personnalités francophones. Lors de cette Journée de la francophonie, les administrateurs du CREFECO collaborent avec de nombreuses institutions, notamment l'Ambassade du Maroc, de l'Algérie en Bulgarie, avec l'Université de Genève et l'Ambassade de Suisse ou encore l'Institut français de Bulgarie, par exemple (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2015). Bien souvent, les événements sont d'ordres pédagogique et culturel, où la découverte des francophonies régionales et mondiales se fait au travers de la musique, des spécialités culinaires ou de danses folkloriques par exemple (voir journées du 15 au 20 mars : la Francophonie sur les cinq continents : Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2016). En outre, le CREFECO soutient aussi la traduction d'ouvrage de la langue d'origine, au français et même au bulgare. Par exemple, récemment, sous l'impulsion de l'Ambassadrice marocaine et de la Présidente de l'APFB, le CREFECO a financé la traduction et la publication de l'édition bilingue français-bulgare de l'ouvrage *Douleur des Sables* de l'auteur marocain Abdelaziz Errachidi (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2022a). Nous avons pu assister à sa présentation et à l'échange avec l'auteur lors de notre terrain en Bulgarie. Nous avons observé que de nombreux jeunes bulgares francophones y ont assisté, et s'intéressaient notamment aux inspirations et modèles philosophiques de l'auteur ainsi qu'aux aspects culturels marocains et plus largement arabes.

³³⁴ D'une part, en 2016, le CREFECO a organisé à Sofia, « les premières rencontres internationales des associations des jeunes francophones (régionales)[...] ». Cette initiative a réuni plus de soixante-dix jeunes francophones de la région. Elle avait pour objectif de « doter les apprenants de tout âge des valeurs, du savoir et des compétences, qui incluent le respect [...] de la diversité, la tolérance [...] qui aident les individus à devenir des citoyens du monde responsables » (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Organisation Internationale de la Francophonie 2016a; voir aussi 2016b). Elle souhaitait aussi être propice aux rencontres entre jeunes francophones d'Europe centrale et orientale pour qu'ils puissent échanger sur leurs projets et leurs expériences respectives (*Ibid.*).

³³⁵ (Министерство на външните работи, Organisation Internationale de la Francophonie, et Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale 2016; TV5MONDE, Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, et Organisation Internationale de la Francophonie 2017).

³³⁶ Cette activité a été organisée conjointement avec le CREFECO, l'AUF *Sofia*, la délégation Wallonie-Bruxelles basée en Roumanie (avec des bureaux dédiés à la Bulgarie) et l'Institut français de Bulgarie.

³³⁷ D'autres activités ont également porté cette visée d'historicisation, dont la conférence à l'Université de Sofia le 22 mars 2016, en marge de la visite de la Secrétaire générale de l'OIF en Bulgarie, qui s'intitulait : « retour aux sources de la francophonie institutionnelle en Bulgarie » et où ont assisté plusieurs classes de lycées bilingues francophones (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Yotova 2016).

³³⁸ Nous n'avons malheureusement pas de date précise et nous nous référons donc à un témoignage (IFB2).

³³⁹ Aujourd'hui, ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration du Québec.

³⁴⁰ Il semblerait qu'à partir de 2016, ces Rallyes ne soient soutenus par l'Institut français de Bulgarie qu'au niveau de leur communication.

³⁴¹ Et quelques années plus tard, certains deviennent professeurs de français et nous ont expliqué les découvertes qu'ils ont faites sur les francophonies et la Francophonie grâce à ces Rallyes (PF5 *en aparté*) — découvertes qu'ils, par la suite, expliquaient aussi à leurs élèves.

³⁴² Pour organiser de tels événements, l'Institut s'associe à « l'ensemble de ses partenaires qui contribuent de façon active à la vitalité à la Francophonie et en particulier cette année, le Groupe des ambassadeurs francophones (de Bulgarie), les ambassades de Belgique, du Canada et de Roumanie, les Alliances françaises de Bulgarie, l'Association des professeurs de et en français en Bulgarie » (Institut Français de Bulgarie 2023b, paragr. 4).

³⁴³ Il y a, effectivement, la volonté pour l'IFB et la France de rendre attractif l'apprentissage de la langue française, car, elle offrirait des possibilités non pas exclusivement en France, mais également à travers l'espace francophone et plus largement le monde. En 2018, ce sont ainsi plus de 30 événements qui ont été soutenus par l'Institut lors du Mois de la Francophonie, touchant plus de 600 élèves (Institut Français de Bulgarie 2019, 2). Enfin, l'Institut organise chaque année depuis 2017 dans sa salle de réception, le Choix Goncourt de la Bulgarie. Cette activité dédiée aux jeunes bulgares francophones est un événement où les lycéens doivent choisir leur roman préféré parmi la sélection officielle du Prix Goncourt de l'année précédente. Cet événement, en partenariat avec l'Académie Goncourt a pour objectif de « de promouvoir la littérature francophone sur tout le territoire bulgare. » (Institut Français de Bulgarie 2022c; 2023d; 9-а френска езикова гимназия „Алфонс дьо Ламартин“ et Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2022).

³⁴⁴ *L'action belge — des accords et acteurs pour découvrir d'autres francophonies* : À la fin des années 90, la Belgique et la Communauté française de Belgique par l'intermédiaire de Wallonie-Bruxelles international [« Il est l'instrument de la politique internationale menée par la Wallonie, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale. » (Wallonie-Bruxelles International 2020)] ont signé un accord de coopération avec la République bulgare (PFB4 p.1), renouvelé ensuite en 2002 (Wallonie-Bruxelles International 2019; 2021). Nous n'avons malheureusement pas eu accès à ces accords. En revanche, sur la base de nos témoignages, nous avons pu relever que plusieurs francophones de Wallonie-Bruxelles international avaient été des acteurs-francophonistes dans la redéfinition et « l'ouverture » des représentations de la langue française en Bulgarie ; et ce — principalement dans les années précédant l'intégration bulgare à l'Union européenne (2007). En fait, la Belgique « n'a pas de politique en matière de francophonie » (PFB4 p3) et ce sont davantage les diplomates belges qui par libre choix peuvent participer à des réunions et des événements entre diplomates francophones présents en Bulgarie. Mais de ce côté, cela reste dans les hautes sphères et n'a que très peu d'impact sur l'ensemble de la communauté bulgare francophone. D'un autre côté, Wallonie-Bruxelles international (WBI), a une autonomie totale en termes de décision » (*Ibid.*) et ce sont ses délégués présents physiquement à Bucarest - chargés de la Bulgarie qui peuvent organiser et atteindre le public bulgare francophone. Dans ce sens, WBI a, par exemple, envoyé des lecteurs de FLE à l'Université de Sofia afin de

promouvoir la culture belge francophone (F. Reuter 2009, 1). Et chaque année, les lecteurs FLE de l'Université de Sofia organisaient « des événements culturels, le festival du cinéma belge francophone » (UF3 p.1) à destination des jeunes apprenants de français et des étudiants de français de l'Université. Dans cette logique, le délégué de WBI, chargé de la Bulgarie dans les années 2005, s'est joint avec le directeur du Département d'Études romanes de l'Université de Sofia pour créer un Master sur l'apprentissage du français avec l'Université Catholique de Louvain. Supprimé depuis, ce Master avait pour objectif de proposer une vision davantage belge-francophone de l'apprentissage du FLE pour les futurs professeurs bulgares de français (UF3 p.1). Ainsi, ces francophones pouvaient proposer aussi dans leur enseignement du français, des éléments culturels belges francophones et de là, participer à la création de nouvelles représentations de la langue française en Bulgarie. [D'autres programmes sont également proposés par WBI, notamment : des bourses pour les étudiants bulgares francophones qui souhaitent poursuivre leurs études à l'ESFAM (UF3 ; PFB4 p.2).] Enfin, comme nous le contait UF3, plusieurs délégués de WBI ont effectué des dons d'œuvres littéraires et historiques belges en français à la Bibliothèque francophone de l'Université de Sofia. Ces dons ont alors permis de consacrer une division entière à cette bibliothèque sur la littérature belge. Ouvert aux étudiants francophones de l'Université de Sofia qui parfois la fréquente, ces dons, nous avons pu le constater, ont ainsi permis de décentrer, du moins d'ouvrir, les productions littéraires en français à des littératures autres que celles françaises.

³⁴⁵ Nous nous basons approximativement sur cette date, car, après une « visite du ministre des Affaires étrangères Nasser Bourita, à Sofia, en septembre 2018, la première après 38 ans, le premier ministre de la République de Bulgarie, Boyko Borissov, a effectué, à son tour, une visite officielle au Maroc, en novembre de la même année, la première depuis 2005, ce qui a [...] permis de relancer le dialogue politique » entre les deux pays (El Midaoui 2020).

³⁴⁶ Elle a été clôturée par la présentation du « produit final du projet : un court film présentant les aspects de [...] — la littérature marocaine, la langue française, la musique arabe, la danse, les costumes traditionnels (les caftans), un milieu authentique » (*Ibid.*). Ces deux événements ne sont que des exemples, mais ils symbolisent cependant la dynamique prise par le Maroc et ses diplomates pour revitaliser les liens francophones entre les deux pays — « liens qui ont célébrés en 2021, leurs 60 ans » (PFB4).

³⁴⁷ Le Maroc s'adresse également aux élites francophones de Bulgarie conviant, des ministres bulgares francophones, les membres du GAF (Groupe des Ambassadeurs Francophones — France, Suisse, Belgique, Algérie, Roumanie, Autriche, Égypte, etc.) présents en Bulgarie, des représentants de l'OIF à des réceptions à l'Ambassade du Maroc en Bulgarie. Ces réceptions parfois thématiques accueillent des « personnalités de lettres, de l'art et de l'éducation » francophones (PFB6) et constituent des moments d'échanges culturels entre francophones. Ce qui est davantage intéressant dans notre cas est que parfois sont donc conviés des personnalités issues du domaine l'éducation (principalement des professeurs bulgares de français et des représentations de l'Association des professeurs de et en français de Bulgarie). Ces derniers découvrent alors des traits culturels marocains au travers d'expositions présentes à l'Ambassade, l'accueil d'un groupe de danse folklorique ou encore grâce aux échanges. Et, comme nous le confiait PFB3, cela permet aussi, de retour dans leurs classes de français de présenter certaines de leurs découvertes marocaines à leurs élèves et même de monter des projets de classes sur le Maroc avec le soutien de l'Ambassade du Maroc.

³⁴⁸ Nous n'avons malheureusement pas pu accéder aux programmes des années précédentes. Mais selon PFB2, PFB3, PFB7, PF2 et PF3, la connaissance de la Francophonie et des pays francophones a été inscrits dans les programmes de FLE vers 1995.

³⁴⁹ Par ailleurs, d'un regard davantage économique [tournant qui été effectué récemment (2020 selon PFB2) à la suite aussi de l'orientation économique suivie par l'OIF sur la langue française (Organisation Internationale de la Francophonie 2020b).], s'intéresser aux différentes francophonies à travers le monde, permettrait aussi d'ouvrir des horizons professionnels tant en Bulgarie qu'à l'étranger. En fait, selon PFB2, la connaissance des autres cultures francophones rendrait alors davantage possible, du moins intelligible, la communication et les échanges commerciaux, investissements etc...entre la Bulgarie et les pays francophones concernés.

³⁵⁰ Voir aussi (Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale, Organisation Internationale de la Francophonie, et Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale 2016; Centre Régional Francophone pour l'Europe centrale et Orientale et Organisation Internationale de la Francophonie 2016a). Enfin, comme le souligne Yuri Sterk (ancien Vice-ministre des Affaires étrangères de la République de Bulgarie) (Sterk 2019) chaque année, l'État bulgare organise des activités lors du Mois de la Francophonie, en partenariat avec des associations et des écoles bilingues. Et depuis peu, en 2021, le ministère des Affaires étrangères a engagé des discussions et réflexions avec les lycées bilingues francophones sur la promotion du français par la mise en avant des francophonies dans les classes de français (PF2 p.4).

³⁵¹ Effectivement, dans les années 1990, PFB7 nous expliquait que pour concevoir le manuel, il avait profité de son voyage à Marseille pour récupérer des documents authentiques en français, tels que des « tickets de métro, de théâtre, des cartes de restaurants » (p.4). Tapé à la machine, le manuel ne pouvait contenir d'autres éléments des francophonies à travers le monde, car, il était alors difficile de se déplacer (PFB7 p.4). Puis, progressivement, certains francophonistes-concepteurs de manuels ont eu la possibilité de voyager lors de séjours personnels. Les littératures francophones ont commencé à être introduites en Bulgarie grâce notamment au Directeur du Département de langues romanes et plusieurs de ses étudiants. Les frontières idéologiques ayant été abolies. Et enfin, le numérique, TV5 Monde, les journaux francophones numérisés, etc. ont alors permis aux concepteurs de piocher les contenus culturels qu'ils souhaitaient. Une analyse des sources des documents a été effectuée. Par esprit de synthèse, nous n'avons malheureusement pas pu l'inclure dans cette présente analyse. Elle fera l'objet d'une publication ultérieure.

³⁵² Une exception peut tout de même être faite pour le Niveau B2, qui entre 2017 et 2018 a connu une augmentation de 21,3 points de pourcentage. Sans pouvoir donner d'explications certaines à cette augmentation, notons juste que la maison d'édition ainsi que les auteurs ne sont pas les mêmes. Pour *Version Originale B2*, PFB3 (un des concepteurs de ce manuel) nous confiait qu'il a repris quelques éléments des *Rallye 3* (2009 ; 2017) et a ajouté davantage d'éléments sur la Bulgarie et ses lieux francophones.

³⁵³ Une limite aux deux graphiques doit, cependant, être admise. En effet, en regroupant les « pays ou régions francophones » sous une même catégorie, nous occultons alors la mention de chaque pays et région francophones. Si en aval de la production de ces pourcentages nous avons pu constater quels pays/régions francophones étaient représentés, les graphiques ici nous ne les montre guère. En ce sens, il se pourrait qu'un pourcentage élevé de scènes situationnelles mettant en avant des pays ou régions francophones, ne reflète en fait qu'un seul et même pays francophone hors France. Cependant, de notre analyse préliminaire, nous n'observons pas cette possibilité. Par ailleurs, si notre question de recherche cherche à savoir si la *francophonie solide* a été implantée au sein de la francophonie locale bulgare, nous questionnons aussi l'évolution des représentations de la langue française et de la francophonie au sein de la francophonie locale bulgare afin de savoir si ces dernières se sont détachées de représentations francocentrées de la période communiste pour tendre vers cette *francophonie solide*; et ce, sans nécessairement l'atteindre entièrement. Ainsi, regrouper les pays francophones sous une même bannière nous permet de répondre relativement à cette question, et ce, en la comparant avec la catégorie consacrée à la France.

³⁵⁴ Bien entendu, chaque image du manuel renvoie intrinsèquement à une ligne politique éditoriale, une vision idéologique. Nous exemplifierons cet aspect dans les phrases suivantes, mais entendons par politique, le fait que l'image vient appuyer un propos politique plus marqué que dans les précédents manuels.

³⁵⁵ D'autant que certaines de ces littératures sont présentes dans les manuels scolaires de FLE bulgare.

³⁵⁶ Ainsi, PF2 nous confiait qu'il travaillait « avec TV5 Monde [...] pour le thème de la francophonie où là, j'ai envie de leur faire découvrir d'autres pays francophones, comme le Cameroun, le Sénégal, qui sortent des pays un peu de l'ordinaire » (p.2). En fait, grâce à la numérique et la dématérialisation de l'enseignement, les professeurs ont alors la possibilité et sont outillés pour transmettre d'autres éléments culturels que ceux présents dans le manuel.

³⁵⁷ Cette nuance, nous l'expliquons dans les paragraphes suivants présentant les limites de l'aspiration à la socialisation à cette *francophonie solide*.

³⁵⁸ Dans cette même dynamique, et à la discrétion des professeurs de français, certaines classes accueillent aussi des conférences sur la Francophonie et les francophonies, animées par le Département d'Études romanes de l'Université de Sofia en collaboration avec l'APFB et les professeurs de français (Petrov et Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2023). Ces mêmes conférences ou événements francophones sont aussi organisés en ville, par exemple, où les élèves sont invités par leurs professeurs (PF3 p.9 ; PFB8 p.13-14 ; voir aussi, Boubia 2022; ESFAM et Dubuisson 2022; Savova et Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2022). Enfin, depuis les changements dans la didactique du FLE, établissant une volonté de promouvoir un dialogue entre l'apprenant et le professeur, où ce premier devrait avoir une place et une parole significative lors de son apprentissage (Maurer 2011b), les professeurs échangent davantage avec leurs apprenants. En ce sens, PF6 et PFB3 nous expliquaient que quelques-uns, férus de réseaux sociaux et souhaitant parfois compléter leur apprentissage du français par ces moyens, proposaient aussi en classe des contenus issus de différentes francophonies. Par exemple, PFB3, nous expliquait qu'un de ses apprenants avait échangé avec la classe sur la poutine au Québec (PFB3 *en aparté*). Si cet exemple est propre à une seule situation, il n'empêche malgré tout qu'il reflète une tendance, où les élèves ont la possibilité de consommer du contenu francophone grâce aux réseaux sociaux.

³⁵⁹ Selon PF4, le Français « n'est pas souple [...] et va se concentrer sur les fautes plutôt que sur le contenu. » (p.17).

³⁶⁰ Cette idéologie linguistique marquée s'accompagne d'un marché linguistique en Bulgarie qui ne valorise pas non plus les variétés du français. En fait, sans vouloir nous répéter avec la section précédente (1.2.1.1.), les apprenants bulgares francophones ne voient pas l'utilité économique/professionnelle de connaître et d'apprendre les différentes variétés et expressions du français de l'espace francophone. Ainsi, les professeurs de français ne sont pas davantage enclins à mentionner ou approfondir sur ces mêmes variétés. En revanche, cette non-valorisation ne signifie cependant pas qu'il existe un dénigrement. Effectivement, lorsque certains professeurs bulgares de FLE évoquent des expressions québécoises ou sénégalaises par exemple (souvent présentées dans les manuels bulgares de FLE ou dans les vidéos de TV5 Monde), les apprenants « sont intéressés » (PF5 p.5). Cependant, cet intérêt est souvent affectif et momentané et n'est pas prolongé (PF6 p.9).

³⁶¹ Il semblerait en revanche que ce témoignage soit davantage valable pour les Bulgares francophones des générations précédentes. En effet, comme nous avons pu l'observer et constater par le témoignage de PF5, les jeunes Bulgares francophones utilisent d'autres moyens pour écouter des films en français, des contenus francophones et ne sont pas seulement limités dans l'origine de ces mêmes produits culturels.

³⁶² Les ambassades ou institutions ne sont pas les seuls parfois à fournir des aides financières. En effet, par exemple, lors du colloque annuel de 2005 (30 septembre au 2 octobre 2005), l'APFB a accueilli le Directeur général de la Fédération québécoise du loisir littéraire, Monsieur Bruno Dufour, son déplacement a été financé par l'AIEQ (Association Internationale d'Études québécoises — qui avait à cette époque une antenne à l'Université de Sofia) (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2005). Lors de ce même colloque, le Bureau d'immigration du Québec à Vienne avait rendu « hommage au travail de l'APFB » et envoyé des brochures sur l'immigration en français au Québec – brochures qui par la suite pouvaient être utilisées dans les classes par les professeurs bulgares de français (*Ibid.*).

³⁶³ En raison de contraintes de temps lors de notre terrain en Bulgarie, nous n'avons malheureusement pas pu explorer les documents de l'APFB relatifs à la FIPF. Aussi, nous nous basons donc exclusivement sur les témoignages que nous avons recueillis et les quelques documents à disposition en ligne sur le site de l'association de l'APFB et celui de la FIPF.

³⁶⁴ Pour la citation globale : « 1) Promouvoir la langue française (et la Francophonie), son apprentissage et son enseignement partout dans le monde ; de 2) Fédérer, professionnaliser et dynamiser les associations membres ; de 3) Contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français et de l'éducation en général ; de 4) Favoriser les échanges, le travail collaboratif et les innovations pédagogiques ; et enfin de 5) Diffuser les cultures francophones dans le cadre du dialogue des cultures. » (Fédération Internationale des professeurs de français, s. d. ; voir aussi 2021, 5).

³⁶⁵ En outre, les activités pédagogiques et culturelles animées lors de ces congrès — véritables objets frontières pour la renégociation de la pratique — sont orientées autour de la « dynamisation de l'enseignement du français (au travers du numérique, des vidéos, etc.) » (PF4 p.9) ainsi que, dans une moindre mesure, sur les découvertes des francophonies (par exemple, comment enseigner les variations du français — peut-on parler « d'une langue française » ou de « des langues françaises ») (PF4 p.16)

³⁶⁶ Par exemple, PFB7 témoignait qu'il avait assisté au 6^e Congrès mondial à Québec et qu'il « était resté une semaine de plus pour voir (ses) amis du lycée Lamartine » et visiter Québec, Montréal, trouvant « les Québécois très, très accueillants, très chaleureux » (PFB7 p.11). Ce déplacement en Amérique du Nord a été renouvelé par deux fois, par PFB8 lors de sa présidence de l'APFB, découvrant Atlanta et Québec, pour, respectivement le 11^e et 12^e Congrès mondial de la FIPF. D'autres ont aussi été tenus en Afrique du Sud, au Japon, en Belgique ou encore au Brésil.

³⁶⁷ Ainsi, si au départ, « jamais on n'imagine qu'en passant la Méditerranée, il y a plein de profs de français » au lendemain du Congrès on découvre qu'« en fait, le français est une langue super dynamique » et qu'il est possible de partager la pratique de l'enseignement avec des professeurs de français « tunisiens, algériens, etc. » (p.9).

³⁶⁸ D'autres événements, organisés en parallèle des Congrès mondiaux auront cette même logique de renégociation de la pratique des professeurs bulgares de français. Par exemple, le projet CECA (culture d'apprentissage et culture d'enseignement) institué par la FIPF en partenariat avec l'AUF (Carette, Carton, et Vlad 2011; J. S. Lopez et al. 2012; Luanglad 2012). Sans rentrer dans les détails, ce projet international de quatre ans (2006-2009) regroupait des équipes de chercheurs francophones à travers le monde afin de fournir des données sur l'apprentissage du français dans leur pays respectif⁶⁸. Puis, après avoir identifié les points communs et les particularités de chaque enseignement du français national, il s'agissait pour chaque équipe d'échanger sur les bonnes pratiques et de s'inspirer mutuellement (UF4). Ainsi, « la recherche CECA a montré que dans la plupart des cas, les formations méthodologiques ont pu changer les discours » (Cuq 2014, 12). Ce projet malgré quelques effets sur la pratique d'enseignement n'a pas eu un effet aussi large qu'escompté en Bulgarie. En effet, un seul lycée bilingue francophone et ses professeurs de français n'avaient été partie prenante du projet (UF4 p.3). En ce sens, ce n'est pas l'ensemble des professeurs de français qui ont pu rejoindre cette renégociation de la pratique.

Notant, par ailleurs, que ce lycée bilingue avait 2 classes de français à cette époque, et aujourd'hui n'en compte plus (UF4 p.4). L'impact du projet, nous confie UF4 n'a alors pas eu un retentissement important en Bulgarie (à l'instar de plusieurs pays européens (Cuq 2014, 12)).

³⁶⁹ (Bosnie-Herzégovine, Saint-Petersbourg, Macédoine du Nord, République tchèque, Estonie, Lituanie, Lettonie, Slovaquie, Roumanie, Russie, Kirghizistan, Serbie, Ukraine, Kazakhstan) (Fédération Internationale des professeurs de français 2023a)

³⁷⁰ Par esprit de synthèse et manque de données archivistiques et témoignages, nous n'analyserons pas les autres réseaux de pratique avec lesquels l'APFB a collaboré ou est entré en contact.

³⁷¹ *Entre objets frontières et courtiers : le CREFECO, tête de proue de la renégociation de l'enseignement du FLE en Bulgarie* : Nous n'allons bien entendu pas reprendre l'ensemble des activités organisées par le CREFECO exposées précédemment (1.1), seulement présentés quelques-unes où la collaboration entre l'APFB et le CREFECO a été fructueuse. Depuis la section 1.1., le CREFECO porte toujours les mêmes aspirations de promotion de la francophonie solide et d'une vision régionale de la francophonie au sein de la communauté bulgare francophone. En ce sens, il a ainsi créé « une série de fiches pédagogiques [...] thématiques (à destination des professeurs de français) pour donner l'image que la langue française est une langue qui véhicule des valeurs », celles portées par l'OIF (PFB8 p.8). Ces fiches – objets-frontières – sont par la suite transmises aux professeurs de français en Bulgarie, notant par ailleurs qu'elles sont approuvées par le ministère de l'Éducation bulgare (*Ibid.*). D'autres activités du CREFECO, organisées conjointement avec l'APFB, participent aussi de l'ancrage de cette aspiration, notamment les formations régionales et nationales. Sans les réintroduire ici (voir Partie 2, Chapitre 3, Section 1.1.), les formateurs accueillis apportent des objets frontières et appuient alors des interactions à la frontière avec des membres de l'association. Ces interactions contribuent alors parfois à la renégociation des frontières de la pratique de la communauté de pratique. D'autant que pour notre cas, les formations nationales du CREFECO se sont, pendant plusieurs années, déroulées sur l'ensemble du territoire bulgare, jusqu'aux petites localités (PFB8 p.8). Il n'y avait alors pas de membre de l'association oublié, en contradiction ou en disconvenance avec les renégociations des frontières de la pratique.

³⁷² En effet, comme nous l'avons d'ores et déjà abordé, le milieu de la didactique du FLE a progressivement intégré l'apprentissage des francophonies et de la Francophonie.

³⁷³ La profession d'enseignant en Bulgarie requiert une formation de 4 ans. Aussi, les étudiants inscrits en Master sont souvent de jeunes professeurs de français déjà en exercice.

³⁷⁴ Seulement, s'il y a eu cette volonté de repenser les formations initiales des enseignants bulgares de français et donc la transmission de l'imaginaire communauté bulgare francophone, la Licence de Lettres françaises reste encore très marquée par l'apprentissage des aspects culturels français, notamment la littérature (PF5 p.2 ; PFB9 p.17 ; PFB11 p.13). En effet, selon PF4, la formation reste axée sur la description de la langue française, avec des cours « d'ancien français [...] de chronologie historique. » (p.14). Et pour ce même professeur, les Lettres françaises, en fait, « forment des spécialistes de la langue française [...] (mais pas) des professeurs » (*Ibid.*). Si le Master, en revanche, lui ouvre les voies des francophonies, il n'est pas obligatoire pour la pratique de l'enseignement. Aussi, plusieurs professeurs de français effectuant seulement la Licence de Lettres françaises ne sont alors pas formés, en formation initiale, sur ces contenus francophones. Mais ce constat tend à être résorbé par d'autres mécanismes et institutions qui proposent de renégocier la pratique de l'enseignement au sein de l'APFB.

³⁷⁵ Non institutionnalisés ici, d'autres projets sont aussi mis en place dans ce Master. Le Département a « une collaboration avec l'Albanie avec l'Université de Tirana [...] (où) chaque année, des étudiants et des professeurs viennent » suivre des cours et échanger avec les inscrits de Lettres françaises (UF3 p.8). Ce type d'initiative, en fait, encourage l'apport de nouvelles représentations de la langue française autour d'une vision régionale de la francophonie.

³⁷⁶ Progressivement les études en Lettres françaises se sont ainsi ouvertes à l'enseignement des francophonies et de leurs littératures, notant ainsi plusieurs thèses de doctorat sur « le nouveau roman des auteurs belges, Gérard Lens, et québécois, Hubert Aquin » (PFB8 p.4) ou encore sur le roman migrant québécois (Petrov 2016).

³⁷⁷ Le terme d'Europe centrale et orientale est ici repris et défini, à l'instar de l'OIF, comme incluant les membres de l'OIF à savoir : 6 États membres : Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine du Nord, République de la Moldova et Roumanie ; 2 États associés : Kosovo et Serbie et 13 États observateurs : Bosnie-Herzégovine, Croatie, Géorgie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Monténégro, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Ukraine. Nous sommes conscients des difficultés définitionnelles de ce terme (Batt 1998; Pomian 1994; Okey 1992), mais choisissons de reprendre la terminologie de l'OIF et de nombreux auteurs ayant étudié le français dans la région (Oktapoda-Lu et Brunel 2006; Vuillemin 2006; Kanev et al. 2009; Vuillemin 2010; Bureau régional de l'OIF pour les pays de l'Europe centrale et orientale et Yotova 2017).

³⁷⁸ Citation de (Batisse 1992, 2)

³⁷⁹ consacrés notamment dans la Chanson de Roland ou encore visibles au travers de l'histoire de l'Évangile de Reims (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004, 54; Batisse 1992, 2; Njagulov 2007, 13; Pavlov et al. 2010; Vesselinov 2003; voir aussi 24 uaca 2013; Peev 2014)

³⁸⁰ Ce fait est un constat résultant de plusieurs discussions avec des Bulgares francophones et non francophones qui, s'intéressant à l'histoire de la Bulgarie, les protobulgares évoquent souvent le bogomilisme et les relations franco-bulgares moyenâgeuses sous cet angle.

³⁸¹ L'objectif de ces implantations congrégationalistes fut pour les Augustins de l'Assomption du Père d'Alzon (Agence de presse internationale catholique 2022), la conversation catholique de la Russie en passant par la Bulgarie (Brombart 2010, 223; cité dans Velichkova-Borin 2015, 2), tandis que les Sœurs Oblates de l'Assomption de Roussé se « donnent une tâche missionnaire, œcuménique, caritative, éducative et sociale » (*Ibid.*) auprès de la société bulgare. Comme le souligne Velichkova-Borin (2015; 2021), ces acteurs religieux prodiguaient un enseignement en langue bulgare et « en français et l'éducation "à la vérité" [...] qui correspond à l'idéologie et aux valeurs de l'enseignement républicain chargé de contribuer à l'unification et au progrès de la nation française » (2015, 2).

³⁸² L'implantation religieuse était soutenue par la IIIe République française (Zaïmova 2013b, 133), en raison de ses ambitions géopolitiques en Orient (P. Danova 2004; Thobie 1966; 1981; Yordenska 2004; Zaïmova 2013b, 132), face à une Russie civilisatrice influente (Kapralova 2002, 283), une Allemagne conquérante, et, de surcroît, une position française encore dans son rôle de protectrice des catholiques d'Orient (Velichkova-Borin 2015, 2; Césari 2002, 146).

³⁸³ Pour plus d'informations sur les positions linguistiques de l'Abbé Grégoire (voir De Certeau, Julia, et Revel 2002; Grégoire 1788).

³⁸⁴ Et cette formation a notamment et largement été entretenue par « une petite école primaire Saint André à Philippopoli (Plovdiv) » en 1864, puis par le Collège Saint Augustin, duquel « la plupart (des) anciens élèves (sont) devenus sous-officiers, médecins, ingénieurs, professeurs, commerçants, etc. » (Fleury 2002, 79-80; cité dans Velichkova-Borin 2015, 3; voir aussi Zaïmova 2013b, 133-34)

³⁸⁵ Aussi, et forte de son autorité culturelle en Europe, les consuls français « avec (leur) présence, (leur) culture et (leurs) bonnes manières [...] sont] l'une des principales "transmissions" de la modernité dans les Balkans, en particulier parmi les Bulgares » (Roussev 2017; 2007; voir aussi Bazinet 2022, 12; Раїчева 2022). Le mémoire de Bazinet (2022) n'est pas encore disponible en ligne, mais a pu être lu grâce à l'aide de son autrice, Morgane Bazinet et plusieurs personnalités francophones bulgares qu'elle avait, elle aussi, rencontrées un an plus tôt, en 2021 lors de son étude de terrain en Bulgarie et en Roumanie.

³⁸⁶ Et bientôt la modernisation et renaissance culturelle seront associées à un style de vie à la franga (à la française) allant de la mode vestimentaire, aux lectures en passant par le mobilier (Batisse 1992, 4; Nikova 2001, 107-8; Parusheva 2002, 133; R. Stantchéva et al. 2002). Et, si la France est présente dans l'imaginaire des Bulgares et plus spécifiquement des bulgares francophones, c'est également parce que dès le XVII^e siècle, et ce, pour des raisons stratégiques françaises, plusieurs historiens français se sont intéressés à l'histoire balkanique et particulièrement celle de la Bulgarie (Zaïmova 2013b, 104, 117).

³⁸⁷ Un lycée bilingue francophone à Sofia porte son nom, une « Maison Lamartine » à Plovdiv célèbre le passage et l'hospitalité que le voyageur a reçu dans cette maison lors de son voyage en Orient (Chervet 1961; Dontchev 1969; Zaïmova 2005), plusieurs de ses écrits ainsi que les recensions de ses aventures en Orient sont encore largement connus grâce particulièrement à des universitaires francophones bulgares (Zaïmova 2005, 102-4; voir aussi Durusoy 2004; Раїчѐва 2002).

³⁸⁸ Aussi, « tous les propagandistes et publicistes de la Renaissance bulgare comprenaient ou parlaient le français [...] et] dans leurs pamphlets clandestins (traduisant) des œuvres véhiculant les idées révolutionnaires françaises » (*Ibid.*). Il s'agissait par la langue française et bulgare de s'inspirer des idées et techniques révolutionnaires afin de les reproduire pour s'extirper de l'emprise ottomane.

³⁸⁹ Batisse (1992) émet une liste d'acteurs bulgares francophones ayant construit des écoles et enseignés le français en Bulgarie (p.6-7).

³⁹⁰ Plusieurs de ces acteurs francophones bulgares vont ainsi exprimés en 1863, la nécessité de proposer des programmes d'études avec l'enseignement des langues étrangères (surtout le français) afin d'une part de favoriser « la communication interculturelle à un niveau supra-quotidien » (Vesselinov 2003, 64; Мицкова 2014, 363), tout en assurant d'autre part un « développement plus facile et plus récent de (l') alphabétisation » (Попов 1870, chap. III; Марков 1874; Илиев et Храпов 1868; Леков 1992, 186, 241-42; cité dans Мицкова 2014, 363) et de l'élargissement de la « compétence philologique et culturelle générale des Bulgares » (Гѐтова 2005, 59; cité dans Мицкова 2014, 364).

³⁹¹ Ces manuels et ouvrages pédagogiques sont également souvent des traductions du français vers le bulgare (70 entre 1845 et 1877) d'auteurs et romanciers français, tel que Marie Le Prince de Beaumont (Atanassov 2008; Batisse 1992, 7-8).

³⁹² Enseignant établi d'abord à Smyrne (Izmir), il « ouvre en 1828 une école privée et édite la première revue bulgare Luboslovié, qui a joué un très grand rôle pour la formation d'une mentalité à l'unisson des valeurs des Lumières européennes. » (N. Danova 2002; voir aussi 2017; Kapralova 2002, 284). Cette école devient reconnue dans les milieux bulgares et « une majorité des habitants des localités bulgares [...] y envoi(ent) leurs enfants » (*Ibid.*) et plus généralement « l'enseignement du français devient de plus en plus massif » (*Ibid.* p.284).

³⁹³ En parallèle, la Sublime Porte instaura l'enseignement obligatoire du français en 1865 (Association des Professeurs de et en langue française de Bulgarie 2004, 54; Kapralova 2002, 285). Et, plus tard, « la Conférence des enseignants de Varna décida que la seule langue étrangère inscrite au programme du secondaire (le premier lycée bulgare ayant ouvert ses portes à Gabrovo en 1871) serait le français » (Batisse 1992, 8). Aussi, ce ne sont plus seulement les politiques qui mènent une campagne pour le français mais également les professeurs de français (même si parfois, certains détenaient les deux titres).

³⁹⁴ Dès le début du XIX^e siècle, des journaux français et bulgares francophones sont publiés, « suite logique du progrès des Lumières et du processus traditionnel de la présence diplomatique et culturelle de la France dans ce coin de l'Europe » (Zaïmova 2007b, 202).

³⁹⁵ Ces objectifs furent les principales raisons de publications du journal bulgare francophone *L'Étoile d'Orient* (*Ibid.* p.204). Plusieurs articles scientifiques reprennent et identifient également la presse francophone bulgare (Konstantinova 2020; Zaïmova 2009a, 171; 2007b, 207; 2007a; Гѐтова 2005), comme outil de diffusion d'événements attachés à la Nation Bulgare, à destination principalement de la France, et de l'Europe en général. Ainsi, celle-ci n'était pas simplement écrite que pour la communauté bulgare francophone, quand bien même elle était un outil de regroupement de cette communauté et de partage d'informations quotidiennes culturelles franco-bulgares (salons de coiffures, banquets, sociales, économie, agriculture) (Zaïmova 2007b, 206).

³⁹⁶ Les Bulgares francophones ne sont pas seulement pragmatiques dans leurs utilisations de la langue française et des idées françaises. Effectivement, c'est un réel attachement, un lien sentimental de proximité culturelle qui s'établit entre cette communauté et la France (du moins telle qu'elle est imaginée par ces acteurs et telle que les acteurs, journaux et divers organismes de promotion français en Bulgarie la conçoivent). Par exemple, à la suite de la défaite de Sedan en septembre 1870, certains francophones écrivent que « toute ma famille, toute la ville (Braila) était francophone et sentait la défaite comme si elle était nôtre » (Parusheva 2002, 133).

³⁹⁷ De l'autre côté de la frontière, en Roumélie orientale, le français occupait une place prépondérante. En effet, dans « une province où les trois idiomes locaux bulgare, grec et turc étaient placés sur un pied d'égalité et où "chacune de ces trois nationalités mettait, pour ainsi dire, son point d'honneur à ignorer la langue des deux autres" » (Velichkova-Borin 2021, 3), la langue française avait le statut de lingua franca, « la langue de médiatisation par excellence » (*Ibid.*). Ainsi, à Plovdiv (nommé Philippopolis à l'époque), la capitale, un habitant sur deux parlait français, tandis que la langue d'usage à l'Assemblée régionale était le français (Batisse 1992, 9). Une dynamique alimentée par des politiciens/gouverneurs ayant fait leurs études en France, et qui maîtrisaient parfois uniquement le français à défaut du bulgare (Alexandre Bogoridi par exemple) (*Ibid.*).

Après la fusion de la principauté de Bulgarie à la Roumélie orientale en 1885, ce statut a disparu au profit de la langue bulgare (Velichkova-Borin 2021, 3). Mais ce point se révèle historiquement intéressant car, une autrice a mentionné en 2003, ce même rôle de médiateur que le français pourrait avoir aujourd'hui dans l'ensemble de la région d'Europe centrale et Orientale (Jetchev 2007, 175 citant Krasteva lors d'un colloque universitaire).

³⁹⁸ Aussi lorsque le jeune État s'institutionnalisa, c'est plus des trois quarts des députés qui étaient bilingues (bulgare et français), une tendance les poussant alors « à s'inspirer des lois françaises pour l'organisation du pays, et notamment pour celle du système d'enseignement » (Batisse 1992, 9; voir particulièrement l'action de Kratchounov Zaimova 2009a, 170; pour une vue d'ensemble voir aussi 1999a; Zaimova 2020a), d'autant que la plupart des ministres des gouvernements [Il est également possible de mentionner le rôle de la famille royale bulgare dans l'« européanisation » et la « francisation » de la Bulgarie, dont le Roi de Bulgarie Ferdinand Ier qui entretenait des liens familiaux – politiques, culturels, etc. avec la couronne française (Velichkova-Borin 2015, 6; voir aussi Nicolle 2021; sur la visite du Roi Ferdinand Ier au collège Fleury 2002; sur la langue Armanet 1909, 161)] avaient fait leurs études en France (*Ibid.*).

³⁹⁹ Et une organisation de l'armée et de l'administration militaire basée sur le modèle français (Peev 2012).

⁴⁰⁰ (Atanassov 2008; Атанасов / Atanassov 2016; Атанасов / Atanassov et Вуймен / Vuillemin 2004; Alexandrova 2018; Аретов 2004; Lepontissalien et Savadjian 2019; Moussakova 2007; Raïtchéva 2004; Vrinat-Nikolov 2006; 2018; Zaimova 2009a).

⁴⁰¹ Notant tout de même l'historiographie et la périodisation des influences européennes/françaises dans la littérature bulgare (avant-guerre, entre-deux-guerres et la génération des années trente et quarante) où, en effet, d'un point de vue des styles, mouvements, modèles et aspirations littéraires, ces influences diffèrent selon les périodes et les pays d'origine. La France reste, aux diverses phases, et ce, à des degrés différents, un pilier, un modèle culturel et un miroir identitaire pour la culture nationale bulgare et notamment à travers de la communauté bulgare francophone.

⁴⁰² Par exemple, le théâtre, l'activité théâtrale, la musique moderne, les premières bibliothèques publiques, les cabinets de lecture, les conférences publiques, les associations culturelles, les journaux et les revues

⁴⁰³ De nombreux artistes, peintres, architectes et chanteurs d'opéra notamment venaient dans les villes françaises (Paris, Toulouse, etc.) pour parfaire leur formation et revenaient en Bulgarie afin d'y performer (Bazinet 2022, 21) et d'y intégrer de nouveaux styles artistiques (Moussakova 2007, 106). La présence et publication de livres français en français, de livres bulgares parus en français et plus largement des journaux français et bulgare d'expressions française et francophile a également contribué au renforcement de ces tendances littéraires (Moussakova 2007, 88-89) et à la constitution d'un imaginaire bulgare culturel francophone davantage centré sur la France et l'Europe a fortiori.

⁴⁰⁴ Par extension, la langue bulgare a également été marquée par la langue française principalement, celle parlée en France, et ce par l'action notamment des Bulgares francophones, de leurs traductions et de l'usage quotidien qu'ils ont fait des deux langues — apportant innovations industrielles, conceptuelles et théoriques par la langue française (Crețulescu 2017; I. Kristeva 2018; Топалова 2013; 2016). Cette présence linguistique a également migré pour atteindre la langue bulgare des Bulgares de Bessarabie (Radkina 2011).

⁴⁰⁵ Paris était à cette époque l'Athènes de l'Occident (Bagdasar 2004, 72-73 reprenant les dires de Paul Valéry). Dans une moindre mesure, quelques auteurs belges ont été traduits à cette époque (Petrova 2008). En effet, « les acteurs de la culture belge étaient (aussi) très appréciés par les constructeurs de la Bulgarie libre car, ils étaient des combattants pour la paix et la vérité au moment où le pays avait besoin. » (p.72). Ces traductions et découvertes pragmatiques ont ainsi ouvert la communauté bulgare francophone à une certaine francophonie européenne.

⁴⁰⁶ Pendant cette réédification nationale, ce sont principalement les congrégations religieuses françaises qui assuraient le développement de la langue française (Velichkova-Borin 2015, 4). Les élites politiques francophones ont tout de même entrepris leurs politiques éducatives et linguistiques dont ils aspiraient en 1863 et se sont adaptés à l'Europe. Progressivement, financés, souhaités et entrepris par l'État bulgare, des voyages ont été effectués par de nombreux professeurs universitaires bulgares comparativistes. Ils se rendaient majoritairement en France puis en Allemagne à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, leur rôle étant de comprendre, d'analyser et de publier sur les systèmes et les matériels d'enseignement, sur la pédagogie dans ces pays afin de s'en inspirer ou de les reproduire en Bulgarie (Popov 2008, 269; Величкова-борин 2022; voir aussi Velichkova 1991; Velichkova-Borin 2001).

⁴⁰⁷ Un autre chiffre est avancé par Kapralova où : « 31 % de l'intelligentsia bulgare étaient formés en France » (Kapralova 2002, 284). L'important n'étant pas le chiffre mais bien la proportion significative indiquant une tendance francophone-française intéressante.

⁴⁰⁸ « la France étant le premier pays "occidental européen" de destination » (Moussakova 2007, 35).

⁴⁰⁹ Pour des détails statistiques de la répartition des universités françaises avec une présence de Bulgare en fonction des disciplines, voir : (Kostov 2004; 2006; 2009; Moussakova 2007, 35; Parouchéva 2000; I. Tanchev 2010).

⁴¹⁰ Effectivement aucun article à notre connaissance n'a établi le nombre d'étudiants/d'élites bulgares parlant français et ayant été étudié dans les universités européennes francophones. Si les universités françaises, suisses et belges transmettaient un enseignement en langue française (dépendamment de l'Université et de la localisation de celle-ci), il est possible que les Bulgares partant pour ces universités aient décidé d'apprendre la langue française lors de leur arrivée. Auquel cas, ils n'ont alors pas été membre de communauté bulgare francophone avant leur départ, mais seulement après leur retour de l'université.

⁴¹¹ Dans cette même logique de modernisation, la Bulgarie avait besoin d'ingénieurs, de médecins, etc., et n'ayant pas d'école de formation sur son territoire envoyait donc les étudiants se former en Europe pour ensuite revenir et transmettre des innovations techniques occidentales (voir Ivanova 2022, 274 pour les « Cours d'analyse de l'Ecole Polytechnique »). Pour les trois pays francophones et plus largement pour l'ensemble des pays européens, le gouvernement bulgare Stambolov avait mis en place des bourses d'enseignements afin d'étudier à l'étranger et intégrer des savoirs occidentaux nouveaux contribuant, à leur retour en Bulgarie, à l'édification, la construction et le développement de la Bulgarie (I. Tanchev 1995; Kapralova 2002, 283).

⁴¹² (Atanassov 2008; Bazinet 2022, 12; Berchet 1992; Claudon 2004; R. Stantchéva et Vuillemin 2004, vol. 1, chap. 4; Hadjimechev et S.E. Poncins 2009; voir aussi, pour l'utilisation des consulats français dans l'Empire ottoman Poumarède 2020; Ulbert et Bouëdec 2015; un exemple d'un voyageur Allard 1864).

⁴¹³ Pendant cette période (1878-1944), et particulièrement à la suite de la loi française de 1901 (« concernant le statut des congrégations catholiques en France ») à la suite de laquelle « un grand nombre de leurs écoles sont fermées », les congrégations religieuses en Bulgarie se développent et sont encore sous l'égide du ministère des Affaires étrangères françaises (Zaïmova 2006, 1).

⁴¹⁴ En 1901, une Alliance Française voyait le jour à Kazanlak en Bulgarie, créée par un marchand d'huile de rose Hristo Hristov. Une assemblée constitutive de plus de quarante personnes avait été formée et « son secrétaire était un professeur français, Jacques Fardel déjà installé dans la ville où il enseignait notre langue » (Meissel 2008). Seulement, l'Alliance ferma en 1904 lorsque son « principal animateur » (*Ibid.*) décéda.

⁴¹⁵ Pour une Histoire de l'Institut français de Bulgarie (voir aussi Величкова-борин 2022; Cahen 1924; 1925; sur sa réouverture en 1991 : Institut français de Bulgarie et Stoyanovitch 2021; Stoéva 2023)

⁴¹⁶ Les Œuvres sont un service spécial du ministère des Affaires Étrangères françaises qui avait « pour objectif la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger. Sous sa tutelle étaient placées les congrégations catholiques avec leurs écoles, l'Alliance française, l'Institut français et d'autres institutions encore. » (Zaïmova et Tapkova-Zaïmova 2001, 173; voir aussi Outrey 1953).

⁴¹⁷ Plusieurs milliers de personnes intéressés par l'histoire littéraire et la civilisation française (*Ibid.* p.4) suivaient des cours de français dans ces organismes et nombre de professeurs ont marqué ces générations de francophones qui diffusaient la langue française comme langue de communication internationale (*Ibid.* p.3-4). L'imaginaire autour de la langue française était intrinsèquement relié à l'image inculquée de la culture française, aux idées républicaines et plus largement la culture européenne occidentale, d'autant que « le personnel enseignant (comprenaient) non seulement des citoyens de France, des militaires français (Velichkova-Borin 2021, paragr. 20), mais aussi des Autrichiens catholiques (francophones) » (Zaïmova 2006, 4; reprenant Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et al. 1995, 21-35). En fait, et particulièrement à partir de 1936, et la Convention scolaire franco-bulgare, les professeurs sont choisis et doivent être habilités par la République française afin de pouvoir être envoyés sur le terrain [« Les nominations de professeurs et directeurs étrangers seront soumises, par l'intermédiaire de la légation de France, à l'approbation du ministère de l'Instruction publique, sur le vu d'un certificat de moralité délivré par le gouvernement de la République. Les directeurs et professeurs devront présenter, en outre, un certificat d'aptitude à l'enseignement, délivré par le Gouvernement français. » (Velichkova-Borin 2015, 5)], dans les écoles congrégationnistes, les Alliances françaises, etc. Dans chaque école, un exam écrit et oral était effectué, et ceux-ci assuraient ainsi une excellence dans la formation des étudiants et permettait au ministère des Affaires étrangères français « d'effectuer un contrôle direct sur les résultats » du fonctionnement de ces écoles et enseignements (Velichkova-Borin 2015, 7). D'autant qu'à la sortie de ces établissements, principalement des écoles françaises, les diplômes délivrés « étaient reconnus par le gouvernement bulgare et par la France (*Ibid.* p.4) permettant aux lauréats d'entrer dans « diverses universités de France et de Bulgarie » (Velichkova-Borin 2015, 7; 2021, 9) et même d'Europe (Zaïmova 2006, 3-4). L'ensemble des professeurs enseignaient le bulgare et le français suivant les programmes officiels des écoles en Bulgarie (Velichkova-Borin 2015, 6) et cet aspect bilingue, voire multilingue pour certains établissements ont fait de la Bulgarie un pays pionnier en la matière (Velichkova-Borin 2015, 7; sur la langue française dans les universités bulgares Gubernatis 2014).

⁴¹⁸ Plus que des institutions, ce sont des acteurs français sur le terrain qui ont marqué l'esprit francophone bulgare du temps et ancré durablement la francophonie locale bulgare. En effet, comme le soulignent Zaïmova et Tapkova-Zaïmova (2001), le directeur de l'Institut français à Sofia (jusqu'en 1944), Georges Hateau et le professeur de français et envoyé français Gaston Cahen (Cahen 1924 ; 1925 ; 1926), ont, par leurs enseignements et actions (conférences, de littérature française, de civilisation, de médecine, de géographie, d'histoire, festivités, expositions, théâtres), « laissé une trace profonde dans l'esprit de ses (Georges Hateau) contemporains et dans celui de ses élèves en Bulgarie. » (p.179) [Ce constat est particulièrement ressorti lors du colloque international francophone à Sofia sur « l'Impact et la réception de la culture française dans les Balkans (XIXe — XXe siècle) » où une de ses anciennes élèves s'est exprimé (Беланже 2022), sur les enseignements de Monsieur Hateau à l'Université de Sofia et à l'Institut français et son action dans la consolidation des études romanes à l'Université de Sofia (Жечев 2022)]. S'ils ont laissé des traces françaises dans l'empreinte francophone de la Bulgarie, c'est également parce que dans leurs enseignements, « les auteurs qui revenaient le plus souvent dans (leurs) leçons sont Rabelais, Montaigne, Boileau, La Bruyère, Voltaire et les historiens du XVIIIe siècle. » (Zaïmova et Tapkova-Zaïmova 2001, 177). Pendant l'Entre-deux guerre, puis sous les ordres du gouvernement de Vichy, Georges Hateau a participé à « la diffusion des livres (français) à l'étranger » considérés « comme une forme essentielle de la propagande française », et a multiplié en Bulgarie, « les bibliothèques et cercles de lecture française », en dépit de la censure allemande (Zaïmova et Tapkova-Zaïmova 2001, 177 ; Hateau et Mladenov 1924 ; sur les abonnements à la presse périodique française, voir Zaïmova 2006, 4). Aussi, « un réseau de livraison de livres, de disques et de films documentaires est constitué sur le sol bulgare », et la librairie française de Sofia ainsi que les deux bibliothèques de l'Alliance française (Zaïmova 2006, 4) deviennent des pôles de convergence et jouent un grand rôle dans la diffusion [La diffusion du livre français en Bulgarie sera également l'affaire des lecteurs français à l'École Supérieure (Université de Sofia actuelle), notamment Alfred Odin qui dota la bibliothèque universitaire « d'un nombre considérable d'ouvrages » (Batisse 1992, 10). Et, en 1909 « les prêts de livres français étaient de loin plus importants (5517 français contre 360 livres en allemand et 68 en anglais) (*Ibid.*), et le maintien de la langue française (Kapralova 2002, 283) et plus largement de cette francophonie. D'autres personnalités auront également raison du renforcement de la langue française en Bulgarie. Loin de prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons tout de même mentionner l'école créée par Ernest Foscolo (A. Foscolo 2022), proposant une nouvelle forme de pédagogie d'enseignement (Чавдарова 2022). Si l'école n'a pu ouvrir que quelques années (1942-1949), et ce, grâce notamment au soutien des instances diplomatiques françaises, elle marqua une partie des Bulgares francophones. Ce constat a été remarqué lors du colloque sur l'« Impact et la réception de la culture française dans les Balkans (XIXe – XXe siècles) organisé par le Centre de Thracologie de Sofia et accueilli par l'Institut français de Bulgarie, du 6 au 7 octobre 2022.

⁴¹⁹ Cette expression fait référence à l'ouvrage de Ivan Vazov (ministre, révolutionnaire, député et grand littéraire bulgare), « *Sous le Joug turc : Roman de la vie des Bulgares à la veille de leur libération* » publié en 1889-1890 à Sofia. Nous le mentionnons, car, il a été une des œuvres marquantes de l'Histoire bulgare et surtout parce qu'il a été traduit en français grâce au Comité franco-bulgare, créé en 1912 par le bulgariste, Louis Leger du Collège de France (Batisse 1992, 11; voir aussi Leger 1885; Pitsos 2012).

⁴²⁰ Au-delà d'une présence culturelle, la France a également été un appui financier et industriel pour le développement économique et la modernisation des transports en Bulgarie (Cahen 1926; Serfözö 1993; voir aussi Noël 2002). Le pays nouvellement indépendant a d'abord utilisé le franc français, avant d'instaurer le lev en 1880 (Guion 2008). Par ailleurs, en compétition depuis l'industrialisation de l'Allemagne, les entreprises françaises de génie civil se sont développées en Bulgarie et ont participé au développement des chemins de fers et des ports, notamment celui de Burgas (Barjot 1992; 2002; Park-Barjot 2002). Si sa présence économique s'est éteinte progressivement peu avant la Première Guerre mondiale pour laisser place aux partenaires de la Triple Alliance, principalement l'Allemagne, l'empreinte française de cette époque est encore architecturalement présente dans les gares notamment (Meissel 2008) ainsi que dans le lexique bulgare (particulièrement celui associé à la mécanisation et aux termes issus de la Révolution industrielle) (Vankov 1967).

⁴²¹ (voir Bazinet 2022, 43 sur la structure éducative identique au fonctionnement français, voir Chichovska 1995 sur le contenu et la politique du Parti; voir Jetchev 2021, 21 pour les programmes en fonction des années d'études).

⁴²² Une nuance peut tout de même être apportée, selon Bazinet (2022), se basant sur des témoignages de Bulgares francophones ayant appris la langue française pendant la période communiste, plusieurs de ces derniers soulignent qu'ils désignaient quelques professeurs de français comme des « libres-

penseurs » (p.61-62) car, certains interprétaient le programme du ministère bulgare de l'Éducation en se basant sur leurs propres ouvrages français (p.62).

⁴²³ Puis, dans les années 1970-1980 et l'apparition des radios en classe et des projecteurs, les élèves avaient accès à des films et des chansons françaises, Louis de Funès, Charles Aznavour, Édith Piaf ou encore Mireille Mathieu ont marqué plusieurs générations de Bulgares francophones (Bazinet 2022, 44).

⁴²⁴ (principalement de langue française qui a remplacé l'Alliance française de Sofia pendant la période communiste)

⁴²⁵ Cette exportation et volonté de rayonnement de la culture bulgare par les communistes grâce à la langue française est visible notamment au travers de la traduction en français du recueil « Humour Gabrovien » en 1966 (Boeva 2008). De cette œuvre a suivi la création de la MHS (Maison de l'Humour et de la Satire) de Gabrovo. Financée par le Parti, cette Maison avait comme ambition d'éduquer la jeunesse bulgare, de « glorifier les "immenses succès" obtenus dans la construction du socialisme » tout en se faisant le chantre de l'humour bulgare et international, d'un patrimoine immatériel mondial (Polimenova et Tillier 2019). Au niveau national, la dimension francophone de la MHS est présente aux travers « des collections annuelles de journaux et de revues francophones auxquels la MHS est ou a été abonnée depuis 1972 : Le Canard enchaîné, Le Hérisson, Rire, Pourquoi pas ?, L'Œil, Connaissance des arts » (Boeva 2008). Au niveau international, dès sa création la MSH a entamé des collaborations et échanges avec « des salons de l'humour dessiné de pays francophones comme ceux de Montréal au Canada, de Knokke-Heist en Belgique et de Bordighera, Tolentino, Marostica, Ancona en Italie » (*Ibid.*) et a accueilli en 1973, la première édition de la Biennale internationale de l'humour et de la satire dans les arts (Atanasov 2015; Boeva 2008; Genova 2014). Les actions du MHS avaient ainsi pour objectif le partage et l'ouverture du folklore humoristique de Gabrovo dans de « vastes espaces culturels et artistiques mondiaux », et ce, grâce à la langue française (Boeva 2008). Durant ces années soixante-dix, la Bulgarie est entrée dans une période d'ouverture culturelle vers le monde et l'Europe, élançée par la politique de Ludmila Jivkova, fille de Todor Jivkov. Elle souhaitait, en effet, créer un nouvel « âge d'or » de la culture, où celle-ci était perçue comme « médiateurs de la paix et de la coopération entre les pays des deux côtés du rideau de fer » (Moussakova 2007, 149). Aussi, la première exposition en 1974 portait sur l'art bulgare et s'est tenue à Paris – la France marquant ainsi le début symbolique de l'ouverture bulgare (en raison notamment de l'invitation du général de Gaulle au Président du Conseil d'État de la République populaire de Bulgarie, Todor Jivkov en 1966 à l'Élysée et des « bonnes relations culturelles qui existaient depuis longtemps entre les deux pays » (Moussakova 2007, 150).

⁴²⁶ Souvent dans une école française de langue française.

⁴²⁷ il avait été mis en place pour des raisons idéologiques et pragmatiques, où les élèves avaient déjà atteint un bon niveau de français grâce à leur séjour à l'étranger.

⁴²⁸ Cette ouverture malgré tout contrôlée par le Parti dans la sélection d'auteurs français traduits et d'ouvrages publiés (Bazinet 2022, 31; sur le succès de L'Espoir de Malraux en Bulgarie Moussakova 2007, 109) a eu une certaine influence notamment en la philosophie dans la compréhension de l'existentialisme en Bulgarie (Batuleva 2001, 31).

⁴²⁹ Cependant, même si le Parti contrôlait l'entrée et la publication d'ouvrages, de nombreux Bulgares francophones — de familles traditionnellement francophones — et certains magasins d'antiquités ont conservé des livres français d'avant 1944 perpétuant alors la présence de la langue française en Bulgarie à leurs manières (Bazinet 2022, 71).

⁴³⁰ Cette dissidence d'expression française n'a pas seulement été exprimée par des Bulgares en Bulgarie. Effectivement, l'instauration du régime a entraîné une émigration politique de Bulgares vers l'Europe à différentes périodes (1944-1947, 1947-1959, après 1956) (Moussakova 2007, 144). Et, certains émigrés bulgares en France (Tankova 2000; Moussakova 2007, 144), à l'instar de l'ensemble des leurs confrères en Europe et en Amérique, ont pour eux, en langue française, entrepris la production d'éditions, de journaux « issus directement des objectifs politiques de l'émigration » où s'établit une absence de message culturel et littéraire, à défaut d'une communication politique tournée vers la libération de la Bulgarie du joug communiste (*Ibid.* p.146) [Ces publications s'opéraient souvent en liaison avec des cercles et mouvements politiques. Par exemple, la revue *Badechte* (L'Avenir) a été créée en novembre 1973 par le Mouvement de libération bulgare, et s'est instituée en « tribune prestigieuse de l'émigration » (*Ibid.* p.145). Publiée en bulgare et en français elle avait ainsi l'opportunité de défendre une vision, un idéal politique d'une Bulgarie libérée du communisme.]. En fait, tout comme la Bulgarie communiste qui utilisait la langue française pour exporter sa vision de la culture bulgare, les cercles d'émigrés bulgares dans leur perspective idéologique usaient aussi de la langue française pour défendre, eux, un modèle politique différent (pour plus d'informations, voir Moussakova 2003; 2007; 2008; Ilieva 2008; Vuillemin et al., s. d.; R. Stantchéva et Vuillemin 2008) [D'autres émigrés bulgares « développèrent leur talent en France [...] et d'autres continuèrent la tradition francophone bulgare, comme Tsvetan Todorov [...] Julia Kristeva [...] ou le poète Atanas Vantchev de Trassy (Athanas Vantech de Thracy) » (Batisse 1992, 16; voir aussi Yotova 2020).].

⁴³¹ (voir notamment Ambassade de France en Bulgarie 2020; Bazinet 2022; Césari 2002; Guenard 1994; Grigorova 2013; 2017; Joubert 1999; Kalinova 2000; Stratone 2020; Zaïmova 2006; sur l'action de diplomates et espions, voir aussi, Arav, Montagnon, et Pierret 2019; Zaïmova 2019),

⁴³² En effet, le PCF à la demande de l'État bulgare envoyait de la littérature française, des « brochures, posters, books from French Communist authors and leaflets (all in French) concerning their activities » (Bazinet 2022, 34). Le Journal « Les Cahiers du Communisme » ou encore « l'Humanité » étaient également publiés en Bulgarie (*Ibid.*). La presse française publiée était teintée d'idéologie communiste tout comme plusieurs bandes dessinées destinées aux enfants et apprenants francophones (*Ibid.* p.59).

⁴³³ Ces voyageurs participèrent à la distribution « de quelques dizaines d'exemplaires [...] des journaux français » (*Ibid.*). Parmi eux, Georges Marchais était un habitué des plages bulgares (Atanassov 2015) et du premier Club Méditerranée à Roussalka (Batchvarov 1984, 3). D'autres grands événements ont également marqué les Bulgares francophones, notamment la visite de François Mitterrand le 18 et 19 janvier 1989 en Bulgarie et son petit-déjeuner avec des dissidents politiques bulgares – dont Jeliou Jeleu (Желю Желев) – lançant un vent d'espoir pour une Bulgarie démocratique et « le chemin de retour de la Bulgarie dans la famille européenne » (Etienne et al. 2008, 4). Lors de ce voyage, le Président français a également découvert cette « autre Europe » et surtout la « vitalité de la francophonie en Bulgarie » (*Ibid.* p.4). Ce repas partagé donne encore lieu aujourd'hui à un jour commémoratif de ce premier déjeuner à l'Ambassade de France où les douze intellectuels rencontrés se donnaient rendez-vous à l'Ambassade de France « pour un désormais traditionnel petit-déjeuner souvenir en hommage à leur entrevue avec le Président français. » (*Ibid.* p.5). Nous ne mentionnons pas dans cette section cet événement pourtant majeur car, malgré son caractère symbolique, il n'a eu lieu qu'à la fin du régime communiste bulgare et n'est donc pas représentatif de l'ensemble de la période. Un point, cependant, se doit d'être évoqué. Le voyage de Mitterrand, s'il n'a pas lancé le mouvement de contestation contre le régime communiste bulgare, a légitimé « l'opposition auprès de l'opinion bulgare et internationale » (*Ibid.* p.5).

⁴³⁴ Notons ici que chaque variété du français est catégorisée en fonction des pays. Cette catégorisation est purement généraliste. En effet, nous reconnaissons, bien entendu, les différentes variétés du français parlé, par exemple, au Québec ou encore au Sénégal et en France. Seulement par souci de synthèse, nous résumons les variétés ainsi.

⁴³⁵ Une précision peut-être également faite. En effet, les biens linguistiques, dans ces schémas (1, 2) exemplifiés avec les variétés du français, peuvent également être remplacés par d'autres langues. Ainsi, nous aurons le marché linguistique international de l'apprentissage des langues étrangères, composé de biens linguistiques — les langues apprises. Le marché linguistique européen serait, quant à lui, composé des langues officielles de l'Union européenne.