

2001 : Année européenne des langues

SYNERGIES
Pays Riverains de la Baltique
ESTONIE

Numéro spécial

ACTES DU COLLOQUE
SUR LE FRANÇAIS,
LANGUE INTERNATIONALE

14-15 septembre 2001
Tallinn (Estonie)

Coordonné par
Laurent POCHAT
et
Suliko LIIV

Revue de
didactologie
des langues-cultures

GERFLINT
Groupe d'Etudes et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

**Ministère des Affaires étrangères
Ministère de l'Education Nationale
DRIC**

Actes du colloque international organisé par le Centre culturel français de Tallinn,
sous la direction de Jacques Cortès, Professeur des Universités à Rouen,
Président du Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale.



Ce colloque a été réalisé avec le concours de l'Université Pédagogique de Tallinn,
de l'Université de Tartu, de l'Association Nationale des Professeurs de
Français de l'Estonie (ANPFE),
de l'Espace Francophone de l'Estonie (EFE), de la Bibliothèque Nationale
d'Estonie et du GERFLINT.



Remerciements

Le Centre culturel Français remercie :

- les professeurs estoniens et particulièrement Monika Raide et Katrin Meinart ;
- les étudiants de l'Université Pédagogique de Tallinn ;
- Mme Tiia Nurmelaïd de la Bibliothèque Nationale de Tallinn ;
- les services techniques ;
- M.François Moutsinga, Président de l'Espace Francophone d'Estonie, Grand Prix de la Renaissance française, Médaille d'Or du rayonnement culturel, dévoué à la cause francophone

pour l'aide précieuse qu'ils ont apportée à la réalisation de ce colloque et à la préparation de ces *Actes*, notamment pour l'interprétation et la traduction.

Synergies
Pays riverains de la Baltique
Estonie

Revue de didactologie des Langues-Cultures

Sous la direction de Laurent Pochat
Attaché de coopération pour le français
Centre culturel français de Tallinn

Présidente : Professeur Suliko Liiv
Directeur du Département des langues germaniques et romanes
de l'Université Pédagogique de Tallinn
Représentante de l'Estonie au CELV de Graz – Autriche.

Conseiller scientifique : Jacques Cortès
Professeur des Universités, Président du **GERFLINT**

Responsable de la publication

Katrin Meinart Vice-Présidente de l'Association Nationale des Profes-
seurs de Français d'Estonie.

Rédacteur en chef

Laurent Pochat Attaché de coopération pour le français. Centre culturel
français de Tallinn.

Rédacteur en chef-adjoint

Monika Raide Professeur à l'Institut de Droit de Tallinn.

Comité de lecture

Serge Borg	Docteur ès Lettres, Vice-Président du GERFLINT
Jacques Cortès	Professeur des Universités, Président du GERFLINT
Robert Galisson	Professeur Emérite, Paris III
Roger Goglu	Directeur de l'INSA de Rouen, Vice-Président du GERFLINT
Charley Hannoun	Professeur des Universités, Vice-Président du GERFLINT
Christian Puren	Professeur à l'IUFM de Paris et Directeur de recherches à ParisIII
Jean-Paul Roumegas	Agrégé des Lettres, Attaché de Coopération Educative à Brasilia.
Nelson Vallejo Gomez	Philosophe, GERFLINT.
Kristina Kesa	Professeur à l'Université Pédagogique de Tallinn
Cécile Elzière	Lectrice à l'Université Pédagogique de Tallinn
François Moutsinga	Président de l'association " Espace Francophone de l'Estonie "
Piret Kanne	Chargée de mission au Centre des examens et de l'évaluation Ministère de l'Education
Jean-Philippe Galland	Professeur à l'Université Pédagogique de Tallinn
Helle Michelson	Présidente de l'Alliance Française de l'Estonie
Mari Riives	Traductrice, Alliance Française de l'Estonie
Tiiia Nurmelaïd	Directrice de la Salle française, Bibliothèque Nationale de Tallinn
Kersti Kadde	Directrice-adjoint de la Salle française Bibliothèque Nationale de Tallinn
Virve Ruusmäe	Assistante à la Salle française, Bibliothèque Nationale de Tallinn
Indrek Kopf	Traducteur, Université de Tartu
Alexandra Kapitonova	Professeur à l'Ecole de commerce de Tallinn
Jüri Jufkin	Professeur à l'Université de l'agriculture de Tartu
Tanel Lepsoo	Professeur à l'Université de Tartu
Marina Nikonova	Poste d'expansion économique, Ambassade de France en Estonie
Ljudmila Špineva	Présidente de l'Association Nationale des Professeurs de Français d'Estonie
Fabrice Maindron	Responsable des cours de langues, Centre culturel français de Vilnius
Irina Tchernikova	Assistante à la Salle française, Bibliothèque Nationale de Tallinn

Politique éditoriale : Synergies Pays riverains de la Baltique, Estonie est une revue de didactologie des langues et des cultures étrangères. Sa vocation est aussi de promouvoir l'usage du français dans la communication scientifique internationale, c'est pourquoi elle ne publie que les articles rédigés en français. En tant que revue ouverte sur le plan thématique, c'est-à-dire regroupant des communications sur des sujets variés touchant à la didactique des langues, les articles épars sont acceptés.

Siège et abonnements : Courriel : j.cortes@gerflint.org
apfebureau@hotmail.com

Périodicité : un numéro annuel.

Les Editions Didier (Paris)



Revue publiée sous le haut patronage de

L'Ambassade de France en Estonie

L'Université Pédagogique de Tallinn

L'Association Nationale des Professeurs de Français d'Estonie

L'Espace Francophone de l'Estonie (membre de l'AFAL)

L'Alliance Française d'Estonie

La revue *Synergies Pays riverains de la Baltique, Estonie* est une
publication du **GERFLINT**
Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale
Association scientifique et professionnelle.

Sommaire

Préface	13
----------------	----

Préliminaires

<i>Jean-Jacques Subrenat</i> : Le français, langue internationale. Ambassadeur de France en Estonie	15
---	----

<i>Tõnis Lukas</i> : La politique des langues étrangères en Estonie. Ministre de l'Education	17
--	----

<i>Aino Lepik Von Wiren</i> : L'apprentissage des langues étrangères chez les fonctionnaires d'Estonie. Secrétaire d'Etat	19
---	----

<i>Jacques Cortès</i> : Pourquoi un tel colloque ? Enjeux et objectifs. Professeur des universités – Président du GERFLINT	22
--	----

<i>Gert Antsu</i> : La dynamique de l'intégration européenne et la langue. Responsable du service d'analyse et de prospective au Bureau de l'intégration européenne	28
---	----

<i>Olga Borodankova</i> : Enquête sur l'image de la langue française en Estonie. Département de français de l'Université Pédagogique de Tallinn	31
---	----

Présidences d'ateliers

<i>Krista Vogelberg</i> : L'enseignement de la traduction à l'Université de Tartu, état des lieux et perspectives. Professeur à l'université de Tartu	39
---	----

<i>Christian Puren</i> : La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique. Professeur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris	42
---	----

<i>Klaus Bischoff</i> : L'interprétation de conférence. Service Commun Interprétation-Conférences, Commission Européenne	60
--	----

Atelier A : Didactologie des Langues-Cultures

- Suliko Liiv* : **Le développement de l'apprentissage des langues étrangères en Estonie.**
Professeur à l'Université Pédagogique de Tallinn 64
- Julija Demakova* : **L'évaluation à la fin de l'école secondaire en Lettonie.**
GERFLINT, Centre Culturel Français de Riga 69
- Piret Kanne* : **Quelques réflexions sur l'évaluation à la fin du collège et au lycée en Estonie.**
Centre des examens et de l'évaluation 72
- Alexandra Lyalikova* : **Les examens de fin d'études secondaires en Estonie.**
Université Pédagogique de Tallinn 76
- Catherine Lebedeva* : **L'épineuse question de la détermination française pour un apprenant letton.**
Professeur, GERFLINT, Centre culturel français de Riga 81
- Indrek Koff* : **La révision des traductions en Estonie.**
Traducteur Université de Tartu 86
- Marek Tamm* : **L'Estonie en France : une question culturelle et historique, la littérature estonienne dans la France sous l'Occupation (1940–1944).**
Professeur à l'Université de Tartu 89
- Nicolas Auzanneau* : **« EIROKLASE » : Une filière européenne francophone au Lycée Français de Riga.**
Attaché de coopération pour le français, Lettonie 98
- Olga Turulina* : **La dynamique du français en Lettonie.**
Présidente de l'Association des Professeurs de Français de Lettonie 103
- Ljudmila Špinova, Katrin Meinart* : **Le rôle de l'ANPFE dans l'enseignement du français en Estonie.**
Présidente et Vice-présidente de l'Association des Professeurs de Français d'Estonie 108

Fabrice Maindron : **Le français en Lituanie : situation et perspectives**
Centre culturel de Vilnius, Lituanie 112

Cécile Elzière : **La chanson française en Estonie.**
Lectrice à l'Université Pédagogique de Tallinn 117

Atelier B : **Le français, langue professionnelle**

Gérard Delapierre : **Devenir ingénieur en France.**
Institut National des Sciences Appliquées de Rouen 122

Mari Uibo : **Enseignement des langues à l'Université
Technique de Tallinn.**
Directrice du centre de langues de l'Université Technique de Tallinn 126

Jean-Luc Penfornis : **Enseigner le français juridique, un langage
de spécialité.**
Institut catholique de Paris 129

Michel Drouère : **Former des managers d'élite dans une
Grande Ecole française et européenne multipolaire.**
Ecole Supérieure de Commerce de Paris – Ecole des Affaires de Paris 133

Aet Toots : **Les langues étrangères à EBS.**
Directrice du département des langues à l'Ecole de Commerce 136

Anu Adamberg : **Le français des affaires : quelle motivation?**
Conseillère à l'Euro Info Centre à la CCI d'Estonie 138

Juri Jufkin, Hugo Roostal : **L'agriculture et le français.**
Professeur à l'Université d'Agriculture. Vice-recteur de
l'Université d'Agriculture 141

Atelier C : **Le français, langue internationale**

Laurent Pochat : **La politique du français en Estonie,
aspects linguistiques et culturels.**
Attaché de coopération pour le français, Estonie 144

<i>Kaido Sirel</i> : Le régionalisme dans une Europe élargie. Direction des Relations internationales de la Ville de Tallinn	153
<i>Josette Madeira Fróis</i> : Le français, une langue de travail dans l'Union européenne. Escola Superior de Educação de Santarém	157
<i>Mindaugas Briedis</i> : La langue française en Lituanie. Président de la Commission nationale de l'Unesco, Directeur du service de qualification et de la formation continue des Professeurs du Ministère de l'Education de Lituanie	164
<i>Régis Cristin</i> : Apprendre le français avec “ Chloé ”, un projet régional à diffusion internationale. Directeur adjoint du CLA de l'université de Besançon	167
<i>Helle Michelson</i> : L'itinéraire d'une nageuse dévouée entre deux langues. Présidente de l'Alliance Française de l'Estonie	173
<i>François Moutsinga</i> : L'expérience réussie d'un mouvement associatif francophone dans l'extension du réseau d'apprentissage de la langue française en Estonie. Président de l'Espace Francophone de l'Estonie	176

Communications

<i>Olivier Fléchais</i> : Le positionnement du français , langue africaine des affaires : le cas de l'Afrique du Sud. Professeur au Département de Français de l'Université de Cape Town et Rédacteur en Chef de Synergies Afrique Australe	178
<i>Ibrahim Al Balawi</i> : Humanisme et didactologie des Langues-Cultures : Le cas du français en Arabie Saoudite. Chef du Service des Relations Extérieures à l'Université de l'Imam Mohamed de RYAD, Rédacteur en Chef de Synergies Péninsule Arabique	184
<i>Stélio Farandjis</i> : Francophonie, Europe, Estonie. Secrétaire général du Haut Conseil de la Francophonie	189

<i>Alexandre Wolff</i> : La Francophonie en Europe centrale et orientale. Conseiller, Haut Conseil de la Francophonie	195
Synthèses par les présidents des trois ateliers. <i>M. Christian Puren, M. Klaus Bischoff, Mme Krista Vogelberg</i>	201
<i>Jacques Cortès</i> : Se tourner vers l'avenir : les actes du colloque, la promotion de la recherche scientifique balte. Professeur des universités – Président du GERFLINT	207
<i>Mati Heidmets</i> : Clôture du colloque sur le français. Recteur de l'Université Pédagogique de Tallinn	211
Manière de voir <i>Laurent Pochat</i> : Les espaces culturels à l'épreuve des faits . Le français, langue-frontière ? Attaché de coopération pour le français - Centre culturel français de Tallinn	212

Annexes

<i>Cécile Elzière</i> : Formation initiale et inter-universitaire, le cas particulier de l'Université Pédagogique de Tallinn. Lectrice à l'Université Pédagogique de Tallinn	215
<i>Patrick Erbs</i> : Les relations économiques et commerciales : France/Estonie. Conseiller économique, Poste d'expansion économique, Ambassade de France en Estonie	218
<i>Endel Laanvee</i> : EBS (Ecole de Commerce d'Estonie) et l'international. Vice-Président de EBS	221
Analyses de publications éditées	224
Index des entités, organisations et institutions	226



Tallinn
Colloque sur le français, langue internationale



Préface



Suliko Liiv

Professeur et Directrice du Département de philologie germano-romane
Université Pédagogique de Tallinn

Dans le cadre de l'année européenne des langues 2001, a eu lieu en Estonie, les 14 et 15 septembre, un grand colloque sur le français langue internationale:

Statut, rôle et image de la langue française en Estonie.

Avec des chercheurs et spécialistes venus de Lettonie, Lituanie, Finlande, Portugal, France, Afrique du Sud, cet événement s'est avéré d'une grande importance puisqu'il a donné aux participants une idée déjà précise des similarités et différences entre les cultures française et estonienne et de l'influence féconde d'une grande culture sur celle d'une petite nation située au nord-est de l'Europe et donc géographiquement fort éloignée.

Pendant les 300 dernières années, la culture du peuple estonien (environ un million de personnes) a été influencée par le latin et l'allemand jusqu'au XIX^e Siècle, par le russe et l'anglais au XX^e. Bien que nos artistes et nos écrivains aient été personnellement en contact avec la richesse de la culture française des XIX^e et XX^e siècles, cette influence ne s'est guère exercée sur le peuple estonien dans son ensemble. Les personnalités des milieux culturels ont toutefois compris la nécessité de faire connaître aux Estoniens l'esprit et l'élégance de la culture française de la première moitié du XX^e siècle, et cela explique pourquoi, en 1921, entre les 2 grandes guerres mondiales, Tallinn, capitale de l'Estonie, a ouvert ses portes à un Lycée Français dont l'activité, malheureusement, a été interrompue en 1940 pour de longues décennies.

Pendant la seconde moitié du XX^e siècle, les contacts directs des personnalités culturelles estoniennes avec la France ont été pratiquement inexistantes. Dès lors la libre et brillante pensée française est devenue un beau mythe dont rêvait le monde culturel estonien. Et ce n'est que dans la deuxième moitié du XX^e siècle, au moment de la restauration de l'indépendance de l'Estonie, que notre pays a pu renouer ses contacts avec la culture française.

Il est cependant remarquable que, dès les premières années de l'indépendance dans la dernière décennie du XX^e siècle, notre jeunesse et un très large cercle

d'intellectuels, ont porté beaucoup plus d'attention à la culture anglo-américaine qu'à la française. Soulignons malgré tout que dans le même temps, l'élite intellectuelle estonienne a parfaitement compris et reconnu que la maîtrise de la langue et de la culture françaises est une source de richesse et d'apport éducatif, sans laquelle notre nation se développera, certes, mais de façon beaucoup plus pauvre et uniforme.

A la fin du XX^e siècle, à la connaissance de la langue et de la culture françaises, s'est du reste ajoutée une valeur pratique: le français comme langue officielle du Conseil de l'Europe, langue diplomatique par tradition, mais aussi l'une des langues *porteuse d'une des plus grandes cultures*. Sa maîtrise est donc en train de s'enraciner dans les plus larges couches de la population estonienne attirées par la perspective déterminante car très motivante de l'intégration à l'Union Européenne. Une bonne connaissance du français par les spécialistes de nombreux domaines devient un atout indispensable pour accéder avec succès au marché du travail de l'Union Européenne. Le colloque a été l'occasion d'écouter des exposés, des interventions intéressantes de la part de linguistes, de politiciens, de scientifiques, de professeurs et d'étudiants. Les lecteurs de ces *Actes* publiés dans la toute nouvelle revue *Synergies Pays riverains de la Baltique- Estonie* vont pouvoir retrouver l'ensemble des travaux du Colloque et les prolonger par de nouveaux débats. Un problème pratique crucial a été soulevé que je tiens à souligner: la préparation indispensable d'interprètes et de traducteurs, objectif prioritaire dans les années à venir en raison du nombre important de documents à traduire et de la nécessité d'assurer une interprétation synchronisée des réunions pour l'adhésion future de l'Estonie à l'Union Européenne.

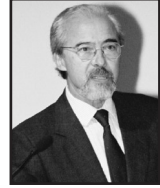
Ce colloque n'a pu être organisé qu'avec l'aide morale et matérielle directe de la République Française, qui s'avère un soutien important pour les francophiles estoniens.

Des remerciements particulièrement chaleureux à Son Excellence, Monsieur Jean-Jacques Subrenat, Ambassadeur de France en Estonie, pour nous avoir fait retrouver la culture française au seuil de ce nouveau millénaire. Toute notre reconnaissance aussi au mentor spirituel de notre rencontre, Monsieur le Professeur Jacques Cortès, Président du GERFLINT, et à l'organisateur minutieux que fut Monsieur Laurent Pochat, Attaché de coopération pour le français, à qui nous devons d'avoir travaillé de façon efficace et fructueuse pendant ces deux longues et belles journées.

Je forme le vœu qu'une telle manifestation soit suivie de beaucoup d'autres. Dans ce troisième millénaire commençant, la présence de très nombreux francophiles en Estonie permet en effet d'espérer la répétition d'événements aussi utiles pour la compréhension et l'amitié entre les peuples.

A très bientôt pour une autre rencontre dans notre pays !

Le français, langue internationale



M. Jean-Jacques Subrenat
Ambassadeur de France en Estonie

L'Ambassade de France en Estonie se félicite de la collaboration qui a permis de donner corps à ce projet de colloque que nous avons esquissé, Jacques Cortès et moi, lors d'une de ses visites à Tallinn. Je voudrais remercier les organisateurs, notamment les établissements d'enseignement, l'association des professeurs d'Estonie et l'Espace Francophone d'Estonie. Pour nous tous, il s'agit là d'une façon particulièrement appropriée de marquer l'année 2001, déclarée «Année européenne des Langues» par le Conseil de l'Europe, avec ce mot d'ordre qui est l'évidence même : « les langues ouvrent les portes ».

La tenue du présent colloque en Estonie me paraît significative pour trois raisons. D'abord, parce que l'Estonie n'a pas une longue et forte tradition francophone, même si des personnalités estoniennes de premier plan, comme le président Lennart Meri, sont d'admirables connaisseurs et praticiens de la culture francophone. L'organisation d'une telle rencontre à Tallinn constitue donc un défi, et représente en même temps une chance de découverte mutuelle.

Ensuite, parce que la diversité des langues et des cultures est un véritable enjeu dans le monde contemporain où les pires excès se nourrissent d'intolérance, c'est-à-dire d'ignorance à l'égard des autres. En effet, il ne suffit pas de faire des déclarations favorables à la diversité culturelle, encore faut-il la pratiquer. Le choix de l'Estonie pour tenir ce colloque est significatif à cet égard, car ce pays sait d'expérience ce qu'il en coûte parfois de conserver son identité avec une langue peu répandue dans le monde. L'exemple estonien est admirable, je veux dire littéralement digne d'admiration, car voici un pays qui, en moins de dix ans depuis qu'il a recouvré son indépendance, a su relever un double défi linguistique: faire revivre sa langue et sa culture, et en même temps promouvoir les langues étrangères dont certaines furent en déshérence pendant un demi-siècle, le français par exemple.

La troisième raison tient au fait que ce pays s'apprête à entrer dans l'Union Européenne. Cette perspective amène les autorités estoniennes à promouvoir la connaissance de l'une des deux langues les plus usitées dans les institutions de l'Union : le français. En sens inverse, il serait bon que les ressortissants des États membres - et cela vaut évidemment pour les français - apprennent dès aujourd'hui

à connaître et à comprendre les Estoniens avec lesquels ils partageront demain une destinée commune.

Pour conclure, permettez-moi de dire un mot sur une activité exemplaire : je veux parler du programme de formation de langue française qui a été mis en oeuvre d'abord au Ministère estonien des Affaires étrangères (février 2000), et qui s'étend progressivement aux autres administrations de ce pays. Comme vous le savez sans doute, le Ministre des Affaires étrangères, M. Hendrik Ilves, a souhaité que tous les diplomates estoniens acquièrent une connaissance du français d'ici 2003. Aujourd'hui, environ 80 diplomates de ce pays suivent régulièrement des cours organisés à leur intention par notre centre culturel et de coopération technique, le nombre d'élèves dans les autres administrations s'élevant à 140. C'est, à ma connaissance, un cas unique parmi les pays candidats à l'Union européenne et à l'OTAN.

Il me reste à vous souhaiter plein succès dans vos travaux au cours de ce colloque sur « le français langue internationale ».

La politique des langues étrangères en Estonie



Tõnis Lukas

Ministre de l'Education

Cette semaine, le monde a fait face à un événement bouleversant : l'acte de terreur du 11 septembre contre les Etats-Unis. Ce qui s'est passé nous montre la diversité de notre monde pourtant petit. Les grandes chaînes d'informations ont permis aux téléspectateurs de suivre en direct les événements qui allaient changer l'avenir du monde. Les mêmes événements ont été diffusés en estonien un peu plus tard, mais les Estoniens suivaient également les informations sur des chaînes étrangères.

Leur langue et leur culture sont très importantes pour les Estoniens, mais ils n'ont jamais refusé d'apprendre d'autres langues. Plus on connaît de langues, plus cela enrichit notre monde. Les Estoniens comprennent en général l'anglais, l'allemand, le russe, le finnois, mais parfois aussi le français. Parmi les Estoniens, il y en a beaucoup qui parlent trois, quatre ou même cinq langues étrangères.

Historiquement, l'estonien a été influencé par plusieurs langues. Aujourd'hui, bien sûr, on est fortement influencé par l'anglais. Au français, notre langue a surtout emprunté des mots concernant la cuisine et le temps libre.

Quelle est la politique des langues étrangères en Estonie ? La tâche principale de l'école y est la valorisation de la culture et de la langue estoniennes. Mais notre communication a traversé les frontières nationales et même celles de l'espace de la culture chrétienne. Les changements rapides en économie demandent aux gens une compréhension technique, la capacité de communiquer et la connaissance des langues.

Notre pays donne à tous les élèves la possibilité d'apprendre au moins deux langues étrangères. C'est aux écoles de faire le choix de ces langues. Selon les statistiques, les enfants apprennent surtout l'anglais, suivi du russe et de l'allemand. Dans les années 90, le nombre des apprenants de français a augmenté, mais reste quand même inférieur à ces langues. 2000 enfants apprennent le français d'une manière approfondie. On a parlé aussi, avec Monsieur l'Ambassadeur, de la possibilité d'avoir plus de cours de français dans certaines écoles.

En cas d'adhésion à l'Union Européenne, nous aurons un grand besoin d'interprètes et de traducteurs. Toute information importante devra être disponible éga-

lement en estonien. Les interprètes sont des professionnels qui servent d'intermédiaire dans l'échange d'information, mais cela ne rend pas moins important le besoin pour les autres habitants d'Estonie de connaître des langues étrangères.

Dans l'entre-deux-guerres, le français avait un rôle important dans le domaine des sciences. Les annotations des articles publiés dans la presse scientifique étaient souvent faites en français. De même, aujourd'hui, dans certains domaines des sciences l'annotation en français ne devrait pas être une exception mais une règle. La connaissance des langues contribue à la compréhension entre cultures et celle-là, à son tour, aide à créer un monde plus convivial.

Je voudrais dire à tous les élèves d'Estonie : apprenez des langues, ainsi, vous pourrez faire connaître l'Estonie, notre langue et notre culture dans le monde !

Merci de votre attention ! Merci à l'Ambassade de France d'avoir organisé cet événement important en l'année des langues en Europe !

L'apprentissage des langues étrangères chez les fonctionnaires d'Estonie

Aino LEPIK Von WIREN

Secrétaire d'Etat

Monsieur l'Ambassadeur, Monsieur le Ministre, Mesdames et Messieurs, Je souhaiterais dire quelques mots sur l'apprentissage des langues étrangères par les fonctionnaires estoniens. Je commencerai par vous parler des rapports entre la connaissance de la France et du français et la Constitution de l'Estonie.

Il y a deux semaines, on m'a apporté une caisse de livres à mon lieu de travail au Secrétariat d'Etat. Il fut constaté que ces livres, datant des années 1920-1940, avaient appartenu à mon prédécesseur M.Karl Terras qui fut secrétaire d'Etat pendant la période de l'indépendance, avant la guerre. Quelqu'un les avait cachés chez lui pendant les années d'occupation et ainsi cette caisse de livres avait pu rester intacte.

Dans la caisse il y avait un livre parmi d'autres intitulé *Droit administratif*. Je l'ai ouvert et j'y ai trouvé le cachet de la bibliothèque de Karl Terras et une note écrite par son fils où j'ai lu que Karl Terras s'était servi de ce livre pour rédiger la nouvelle Constitution de l'Estonie en 1920.

Dans la société contemporaine, la connaissance des langues est l'un des garants principaux de succès. Les langues étrangères font partie de la formation classique. C'est la connaissance des langues qui nous offre de nouvelles possibilités d'activité et nous aide à échanger des idées avec nos collègues étrangers, à acquérir de nouvelles connaissances et à partager nos expériences.

Pendant les années d'occupation, on attribuait beaucoup d'importance à l'enseignement du russe dans les écoles et pour affronter le marché du travail. D'autres langues étrangères restaient à l'arrière-plan. L'apprentissage approfondi d'une langue étrangère était possible seulement dans les écoles spécialisées en langues. En entrant sur le marché du travail, il importait de parler russe et les autres langues étrangères restaient sans importance dans la société totalitaire. Un trop grand intérêt pour les langues et les contacts avec des pays étrangers pouvaient même causer des ennuis.

Aujourd'hui, les langues étrangères les plus apprises sont l'anglais, l'allemand, mais il y a aussi de plus en plus ceux qui apprennent le français, le suédois et le finnois. Au cours de ses dix années d'indépendance, l'Estonie a participé aux travaux de nombreuses organisations internationales, collaboré avec ces dernières dans des domaines variés.

Dès le début, le gouvernement a imposé de hautes exigences pour la formation des fonctionnaires. Elles concernent la compétence professionnelle, les qualités de direction mais aussi la connaissance des langues étrangères. Toutes ces exigences sont fixées par la loi sur le service public d'Estonie.

Les exigences d'attestation des fonctionnaires sont approuvées par le gouvernement. Le domaine de la formation des adultes et son financement sont réglés par la loi sur la formation des adultes. Les hauts fonctionnaires d'Etat doivent connaître deux langues étrangères au niveau intermédiaire ; posséder aussi une langue étrangère de spécialité au niveau supérieur. Pour les dirigeants des collectivités locales et les conseillers, il est obligatoire de connaître le vocabulaire professionnel d'une langue étrangère au moins au niveau intermédiaire. Pour les fonctionnaires nouvellement nommés, la connaissance du niveau seuil d'une langue étrangère est obligatoire. La loi sur la formation des adultes garantit le financement des agents d'Etat. La loi prévoit 2 à 4% des fonds de salaires de l'institution pour le financement de la formation professionnelle.

Le Secrétariat d'Etat a effectué également des enquêtes qui ont été publiées dans le rapport annuel des fonctionnaires et qui confirment la mise en application de cette loi dans la plupart des institutions.

Afin de motiver les fonctionnaires à se perfectionner dans le domaine des langues étrangères, on a établi une rétribution supplémentaire pour ceux qui connaissent 3 langues étrangères ou plus. Si la connaissance des langues est liée aux tâches professionnelles, chaque langue étrangère, à partir de la troisième et jusqu'à la cinquième, donne 10% d'augmentation du montant du salaire brut.

Les résultats des enquêtes lancées par le Secrétariat d'Etat montrent que l'apprentissage des langues étrangères a été l'un des principaux domaines de formation du secteur public en 1999 et 2000. C'est avec plaisir que nous constatons la croissance du nombre des apprenants ainsi que des langues apprises.

Comme le français est une langue de travail pour de nombreuses organisations internationales et de l'Union Européenne, ces dernières années, il devient de plus en plus populaire parmi les fonctionnaires. Beaucoup d'établissements d'Etat sont conscients de l'importance de la connaissance du français par leurs fonctionnaires et qu'il est même indispensable de le connaître pour travailler au Ministère des affaires étrangères.

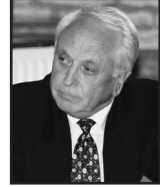
Dans l'histoire de l'Estonie on peut voir que les rôles dominants parmi les langues étrangères ont été tenus par l'allemand et le russe. Le binôme allemand/anglais a suivi, mais depuis la restauration de l'indépendance, ils reviennent à l'anglais et au français.

J'aimerais remercier particulièrement l'Ambassade de France en Estonie et le Centre Culturel Français de Tallinn qui ont organisé des cours de français pour les agents d'Etat et qui ont fait ainsi un grand travail digne de reconnaissance. J'ose dire que la situation actuelle est prometteuse. Le système éducatif estonien assume bien ses tâches. Les jeunes qui obtiennent leurs diplômes universitaires

connaissent des langues étrangères à un très bon niveau. Les professeurs invités, les programmes de coopération et d'échange d'étudiants, des ouvrages étrangers spécialisés de haut niveau et les professeurs étrangers sont des éléments inséparables du système éducatif de l'Estonie. A titre d'exemple, à l'Université de Tartu, pendant les 3 dernières années, 21 diplômés universitaires en administration publique ont été soutenus en langue étrangère. Tous les mémoires de maîtrise et les thèses de doctorat ont été soutenus en langues étrangères.

La formation continue et une éducation de qualité sont les fondements de la formation des fonctionnaires. L'apprentissage des langues ne peut pas être conçu ici comme un domaine à part, mais comme faisant partie du modèle général de notre éducation nationale et européenne.

Pourquoi un tel colloque ? Enjeux et objectifs.



Jacques Cortès

Professeur des universités – Président de GERFLINT

En juillet 2000, la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) tenait son Xe Congrès mondial à Paris, au Palais des Congrès, sur une thématique générale résumée par 3 termes : *modernité, diversité et solidarité*. Exactement à la même date, et sur une thématique analogue, l'Association Américaine des Professeurs de Français (AATF), tenait son 73^e Congrès aux Etats-Unis. Plus près de nous dans le temps, mais pas dans l'espace, l'Association des Professeurs de Français d'Amérique Latine a tenu à Rio de Janeiro, en juin 2001, son 12^e Congrès : les Sedifrale, sous l'égide de deux termes : *Mondialisation et Humanisme*. Le colloque de Tallinn s'inscrit d'évidence dans cette ligne philosophique générale bien dans l'air du temps, que l'on peut caractériser sommairement en 3 points :

1) un phénomène naturel est en train de se produire sous nos yeux : *la mondialisation*, encore appelée *globalisation* par les Anglo-Américains, qui consiste, au nom de lois et stratégies économiques estimées incontournables, à prôner une planétaire uniformité culturelle et linguistique. La modernité serait donc la récompense de toute nation capable d'aliéner " sa part d'humanité " (selon l'expression d'Edgar Morin) pour entrer dans un moule engendrant à l'infini des produits standard. La question, évidemment, peut se discuter car il ne manque pas de défenseurs de cet avatar du postmodernisme qu'est la globalisation, pour considérer que le bonheur des hommes passerait par un cheminement excluant le romantisme évidemment désuet qui s'attache aux particularismes linguistiques et culturels dont certains font l'occasion de luttes sanglantes. Soyons enfin sérieux, disent en substance les " progressistes ", ce qui compte, ce n'est pas de parler de *pain*, de *pan*, de *bread* ou de *brot*, c'est d'avoir quelque chose à manger. Ce n'est pas, pour sa santé et sa survie, de prier *Allah*, *Dieu*, *Jéhovah* ou *le Grand Architecte*, c'est d'avoir de bons médecins et de bonnes usines pour faire de bons médicaments. Ce n'est pas de regretter, comme disait le Général De Gaulle, " *le temps des lampes à huile et de la marine à voile* ", mais de mettre en place les " *autoroutes de l'information* " et de permettre aux hommes, de Paris à Tokyo et de Tallinn à Cape Town, d'échanger des idées et des produits dans un langage commun à tous, sans faire de manières.

2) Mais le phénomène de mondialisation/ globalisation n'a d'évidence pas que des défenseurs. L'actualité la plus quotidienne est là pour nous rappeler, et dans tous les domaines : religieux, politique, agricole, éducatif, ethnique, artistique, j'en passe... qu'il existe aussi une sorte de résistance farouche à tout ce qui pourrait mettre en danger l'équilibre d'un système ou ensemble humain, de la plus petite île méditerranéenne au pays ou même au continent asiatique le plus peuplé, soucieux de conserver, l'une comme l'autre, leurs facteurs identitaires marquants, non pour faire orgueilleusement " bande à part ", mais pour cultiver certaines valeurs sans lesquelles on aurait l'impression d'être purement et simplement aliéné, c'est-à-dire rayé du monde des vivants au sens spirituel du terme.

3) Et le troisième volet de cette trilogie argumentaire philosophique, c'est évidemment que la société moderne ne peut se contenter ni des certitudes progressistes en ce qu'elles ont de destructeur d'un passé chargé de repères et d'émotion, donc de sens ; ni des rigueurs d'inspiration fondamentaliste ou conservatrice qui les combattent en ce qu'elles mettent en danger le progrès des idées et surtout la possibilité de rencontrer, de dialoguer et de rebâtir avec l'*Autre*, avec celui qu'on appelle l'*étranger* (sans doute parce que ses manières d'être nous paraissent étranges), une cité humaine certainement aussi utopique que *le jardin d'Eden*, mais d'évidence nécessaire car l'avenir - comme le passé - a besoin d'être mis en perspective cavalière.

A la question " *Pourquoi un tel Colloque ?* " sur laquelle il m'a été demandé de réfléchir pour esquisser le principe fondamental sous-jacent à tous les aspects de cette rencontre internationale (Je rappelle qu'il se trouve ici, outre des Estoniens et des Français, des chercheurs venus des 3 Républiques baltes, mais aussi d'Arabie Saoudite et même d'Afrique du Sud), à cette question je répondrai d'abord en examinant avec vous le programme :

Le Colloque de Tallinn est de prime abord, et sauf erreur de ma part, *la première grande manifestation d'une telle envergure organisée dans cette région d'Europe depuis l'indépendance des trois Républiques*. Il revêt du même coup une très grande valeur, à la fois fondatrice et inaugurale. L'ambition des organisateurs a d'emblée été pour une rencontre largement ouverte sur des questions à la fois culturelles et linguistiques, mais sans réduire ces dernières à des considérations simplement didacticiennes ou pédagogiques car la présence d'une langue-culture quelque part dans le monde, la française en l'occurrence, n'est pas la constatation fortuite d'un engouement durable ou passager pour elle, mais la résultante d'un faisceau de raisons dont il est bon, périodiquement, d'établir un diagnostic complet. Ce colloque, c'est de prime abord cela puisque 3 points de vue vont nous permettre de prendre un large recul réflexif par rapport à ce que le programme appelle fort justement *les 3 orientations majeures* de cette rencontre. Je les commenterai très brièvement :

Il sera d'abord question d'**intégration européenne**, sujet d'actualité brûlant sur lequel je ne m'étendrai pas mais qui requiert certainement la plus grande vigilance de la part des partenaires. On ne va pas au mariage par simple impulsion et il est

bon que chacun, à son niveau, s'interroge sur les implications d'un événement aussi important. On sait, en effet, pour ce qui nous concerne, que le système éducatif est une projection du politique puisque c'est ce dernier qui en conçoit les lignes directrices et en évalue la pertinence et le degré d'adaptation aux attentes et besoins du corps social. Mais pour pouvoir évaluer, précisément, le politique a besoin d'être éclairé, donc de dialoguer avec l'Institution éducative. Confronter la politique du français telle que conçue par Paris (j'y reviendrai) à la situation du français en Estonie, en Lettonie, en Lituanie et dans les Organisations internationales, offre une possibilité d'analyse comparative du plus grand intérêt. Je me réjouis, personnellement, qu'une action en ce sens soit esquissée dans ce colloque et puisse être périodiquement reprise et complétée dans la durée pour le plus grand bénéfice des partenaires internationaux que nous sommes.

Il sera aussi question de **coopération internationale** dans les domaines clés de la vie économique et de la formation de cadres juridiques, techniques et scientifiques dans les Républiques baltes et en France. C'est là un choix particulièrement important pour en finir avec une certaine vision passéiste de la France dont d'aucuns ont parfois tendance à passer sous silence les performances scientifiques et techniques, les possibilités économiques qu'elle peut offrir, et surtout le rôle moteur qu'elle peut tenir dans la formation de spécialistes de haut niveau. Je note avec plaisir dans le programme (je ne prendrai que cet exemple) que l'INSA de Rouen (Institut National des Sciences Appliquées) arrive avec des propositions concrètes pour former en France, dans des conditions que je connais bien, des ingénieurs de grande qualité dont tous les pays du monde, à commencer par la France, ont le plus grand besoin. C'est là un signe de modernité dont je ne puis que me réjouir. Ce colloque ne sera pas une discussion byzantine parmi d'autres mais une occasion précieuse de prendre date pour des rendez-vous futurs très importants sur le terrain concret de la formation.

Mais on parlera abondamment aussi de **Didactologie des Langues-Cultures**, selon la formulation proposée par mon Ami et Maître (bien que je sois du même âge que lui) Robert Galisson, dont je regrette l'absence parmi nous, une absence, toutefois, que compense la présence de son *alter ego* et disciple préféré, mon Ami le Professeur Christian Puren, qui nous a fait le plaisir et l'honneur de venir faire le point le plus récent sur la formation des enseignants de cette discipline universitaire, et qui présidera les discussions de l'atelier A sur cette thématique. A ce propos je voudrais saluer la venue à Tallinn de plusieurs représentantes des trois Républiques baltes dont vous découvrirez les noms sur le programme, et que je connais bien depuis de nombreuses années. Plusieurs thèmes seront abordés par elles (Evaluation, Linguistique, Littérature, Chanson française) à partir d'une communication de base de Madame le Professeur Suliko Liiv sur *les Enjeux de l'enseignement des langues en Estonie*, à laquelle répondront en écho Madame Olga Turulina pour la Lettonie et Madame Ljudmila Spinova pour l'Estonie.

Nous pourrions nous sentir comblés par un tel programme qui constitue la meilleure réponse possible à la question qui m'a été posée, mais la matinée de

demain sera, à son tour, l'occasion de nouvelles fêtes de l'esprit avec 2 communications d'invités venus de loin : les Professeurs Olivier Fléchais et Ibrahim AL Balawi* nous parleront eux aussi de la présence de la Langue-Culture française respectivement en Afrique Australe et en Arabie Saoudite. Je tiens à remercier, au nom des instances d'organisation de ce colloque, l'Université de Cape Town et celle de L'Imam Mohamed de Riyadh pour leur aide et considération amicales puisque c'est elles qui ont pris à leur charge en totalité, la participation de nos deux collègues.

Enfin deux dernières grandes communications clôtureront notre colloque : celle de Monsieur Alexandre Wolff, du Haut Conseil de la Francophonie qui nous parlera de la Langue française en Europe centrale et orientale, et celle du Secrétaire Général du Haut Conseil de la Francophonie en personne, Stelio Farandjis, qui défendra avec son talent incomparable la diversité de l'Europe, " ce jardin aux cent fleurs sans pareil ".

Il y aura aussi un après-colloque puisque nous ferons ensuite la synthèse de nos travaux et envisagerons à cette occasion la possibilité de créer une revue *Synergies*, dans le cadre du réseau GERFLINT (*Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale*), revue dont le tout premier numéro pourrait être constitué par les *Actes* de notre rencontre.

Alors, au-delà des faits, quels enjeux pour ce colloque ?

- Le premier consiste à considérer cette rencontre pour ce qu'elle vise à être et qu'elle est déjà d'évidence, après les propos que nous venons d'entendre de la bouche des personnalités les plus autorisées à les exprimer : à savoir **une manifestation d'amitié**. Des mains sont tendues. Il ne faut pas sous-estimer cela car rien ne peut être construit sans estime et sans respect réciproques, sans une volonté commune de resserrer les liens.

- Mais l'amitié ne se nourrit pas que de mots ou d'intentions. Elle s'incarne aussi dans des actes de collaboration concrets, précis et diversifiés. Sans doute n'a-t-on pas attendu le 14 septembre 2001 pour travailler ensemble. De nombreux projets sont déjà en cours de développement solide depuis quelques années, sous l'impulsion conjointe des Autorités éducatives des 3 Républiques Baltes et des Services Culturels des Ambassades de France auxquels le simple invité que je suis rend hommage (et tout particulièrement à son Excellence, Monsieur L'Ambassadeur Jean-Jacques Subrenat, dont je découvre chaque année avec admiration, l'intérêt tout particulier qu'il porte aux questions éducatives qui occupent mon temps et mon esprit depuis presque un demi siècle) mais ce colloque constitue un nouveau trait d'union dans le temps et dans l'espace : dans le temps d'abord car il autorise une prise de distance et un approfondissement par rapport à l'existant. Il est bon, ainsi, de marquer en commun une **pause réflexive** pour évaluer, établir un bilan et envisager des réformes et des ajouts. Dans l'espace aussi puisqu'il amorce la **mise**

* En raison des événements tragiques du mardi 11 septembre 2001, le Docteur Ibrahim Al Balawi, bloqué sur un aéroport, n'a pas pu participer au colloque, mais son texte sera publié dans les Actes de la rencontre

en réseau de bien des projets entre les pays entourant la mer Baltique, la France et même l'Afrique du Sud et l'Arabie Saoudite dont les représentants ont tenu à nous rejoindre à l'autre bout du monde. Ce ne sont pas là d'aimables propos de circonstance mais des faits dont l'avenir montrera l'authenticité, la fécondité et la modernité.

- Au-delà des projets existants, en effet, ce colloque fait plus qu'esquisser une troisième voie, celle de l'engagement de la coopération sur des **projets de plus en plus réalistes** : formation d'ingénieurs estoniens, lettons et lithuaniens à l'INSA de Rouen, formation de juristes dans des Universités françaises, et notamment à l'Université catholique de Paris, meilleure information des étudiants baltes sur les débouchés dans l'entreprise française. Quelle richesse pour une journée et demie de dialogue.

Mais n'oublions pas, au-dessus de toutes ces perspectives concrètes dont le colloque ne fera qu'amorcer l'inventaire raisonné (car une infinité d'autres viendront certainement s'ajouter à elles dans les mois et les années qui viennent), n'oublions pas, justifiant fondamentalement tous ces liens, le grand principe que notre colloque, à sa manière, veut lui aussi défendre, comme à Paris et aux Etats-Unis en juillet 2000, comme à Rio en juillet 2001, comme à Beyrouth dans quelques semaines avec le sommet des Chefs d'Etats Francophones (et je salue à ce propos la présence parmi nous de mon Ami et Collègue Stelio Farandjis dont on connaît l'importance capitale des efforts qu'il fait personnellement et ès qualités, pour la défense et illustration de la Francophonie), n'oublions pas que ce colloque veut défendre ici, dans un contexte international inquiétant et même tragique, le **principe du respect de la différence et du refus corollaire de l'uniformité** génératrice de monotonie, d'appauvrissement culturel et donc, comme dit le poète, "d'ennui", s'il est bien vrai que "*l'ennui naquit un jour de l'uniformité*".

Michèle Sellier**, s'exprimant au nom de la Direction de la Coopération et du Développement, au Ministère des Affaires Etrangères, dans un remarquable article de la revue Synergies Brésil, en juin 2001, écrivait ceci : " Plus la mondialisation s'installe, plus le besoin de dialogue entre les hommes et les femmes du monde entier devient vital " et elle ajoutait quelques lignes plus loin : " Pour nous Français, une politique volontariste en ce domaine est absolument indispensable si on ne veut pas laisser s'appauvrir la qualité de ce dialogue du fait de l'utilisation d'une langue unique. C'est pourquoi nous faisons un effort particulier pour soutenir, sur tous les supports – papier, audiovisuel et toile – la communication en français ". Je donne volontiers acte aux organisateurs estoniens et français de ce colloque, auxquels j'exprime ma profonde admiration, qu'ils se sont placés naturellement dans une orientation générale tout à fait conforme aux analyses de Michèle Sellier, tout à fait conforme aux enjeux actuels d'une société moderne à la recherche d'un nouvel humanisme, capable de concilier le progrès et des valeurs essentielles.

**Michèle Sellier, " Mondialisation et Humanisme : une nouvelle Chance pour le Français "in Synergies Brésil (N° spécial SEDIFRALE XII), Rio de Janeiro, GERFLINT, juin 2001, pp. 53-59

Soyons vigilants toutefois, car les valeurs risquent fort, si nous n'y prenons garde, de connaître le sort de certaines statues millénaires, œuvres immémoriales elles aussi, mais que l'explosif, en mars de cette année, a facilement pulvérisées. Les fous du veau d'or, ne l'oublions pas, peuvent se montrer, à leur manière, aussi destructeurs que les fous de Dieu et les événements tragiques qui viennent d'endeuiller et de faire pleurer, cette semaine même, la planète tout entière, nous indiquent qu'il est temps d'opposer à une logique barbare celle de l'amitié, du dialogue, du respect d'autrui et du travail en commun, toutes qualités dont ce colloque est déjà et sera encore plus, dans son déroulement et ses prolongements, un témoignage réconfortant en ces temps d'infinie tristesse où l'on peut avoir honte de l'espèce à laquelle nous appartenons.

La dynamique de l'intégration européenne et la langue

Gert Antsu

Responsable du service d'analyse et de prospective
Bureau de l'intégration européenne

Mon exposé traitera le thème de l'intégration européenne et son influence sur la langue. En tant que fonctionnaire de la République estonienne, je m'intéresse surtout à l'influence de ce thème sur la langue estonienne. Etant donné que le centre des discours de ce colloque est le français, j'aborderai également les relations entre l'estonien et le français dans le contexte de l'intégration européenne.

Comment l'intégration européenne influence-t-elle la langue estonienne et ses possibilités?

Nos Eurosceptiques craignent fort que l'estonien ne se perde dans le grand ensemble des langues européennes. Les opposants de l'adhésion à l'Union européenne se sont munis d'un mot magique : « union ». La perspective d'une nouvelle union effraye facilement les Estoniens qui se souviennent encore de l'expérience pesante, pendant un demi-siècle, d'une autre union bien différente. L'union précédente a restreint les libertés civiles et les droits de l'homme et a exercé également un effet réducteur important sur la culture, l'identité et la langue estoniennes. La langue estonienne, à peine établie une autre langue de culture, se trouvait en danger de perdre jusqu'à son existence. Aujourd'hui, les Eurosceptiques remettent en question les perspectives de survie des langues des petits pays européens et il n'y a donc rien d'étonnant qu'un tel argument inquiète les gens.

Quelles pourraient être les perspectives d'avenir réelles ?

Aujourd'hui, il y a 11 langues officielles dans l'Union européenne : les langues officielles de tous les pays membres, à l'exception de l'irlandais. Les textes de tous les actes judiciaires sont donc publiés en 11 langues et chaque député du Parlement européen ou toute personne parlant devant la Cour européenne a le droit de s'exprimer dans la langue de son pays. Bien que les conditions finales de l'adhésion soient fixées au cours des négociations, il n'y a aucune raison de penser que l'estonien ne puisse pas bénéficier du statut de langue officielle de l'Union européenne. Pour vous donner un exemple, un agriculteur de Võrumaa élu au Parlement européen, a la possibilité de s'exprimer librement en estonien devant ses homologues

L'Union européenne (désormais UE) soutient l'importance des différentes langues et cultures. L'article 151 du traité de l'UE stipule que l'union contribue à l'épanouissement de la culture des états membres en respectant à la fois leur diversité nationale et régionale et en accentuant le patrimoine culturel commun. L'Année européenne des langues, dans le cadre de laquelle se tient notre colloque aujourd'hui, est un bon exemple du soutien de la diversité culturelle.

Comment l'intégration européenne influence-t-elle l'estonien et les langues étrangères parlées en Estonie ?

La transition vers la législation de l'UE a eu un effet certain sur l'élargissement du vocabulaire. Il ne s'agit pas simplement de nouveaux mots, mais aussi d'une nouvelle manière de penser. Par exemple, nous pensions déjà auparavant que la politique de l'Etat devait avoir des conséquences positives non seulement sur le lendemain, mais aussi sur les jours, les mois et les années suivants. Cependant, l'utilisation du nouveau mot « jätkusuutlik » (« capable de continuité ») a contribué à élargir notre vision du monde. La présence de ce mot sur les formulaires UE de demande d'aide fait beaucoup plus réfléchir sur les résultats de notre activité.

En ce moment, nous n'utilisons pas suffisamment la possibilité de parler estonien en communication officielle avec l'UE. Nous devrions apprécier davantage notre langue comme le font par exemple les Français. Les fonctionnaires et les hommes d'affaire d'Estonie font toujours un effort pour parler en langue étrangère lors des rencontres avec des étrangers. Je suis évidemment fier de la bonne connaissance des langues de mes compatriotes, mais je pense également que l'utilisation des langues devrait être rationnelle. Si la connaissance des langues étrangères n'est pas parfaite, cela n'est pas une raison pour avoir honte. La tentative de faire son discours à tout prix en langue étrangère n'est pas toujours la meilleure solution. Si les moyens le permettent, il faudrait préférer parler sa langue maternelle que les professionnels traduiront ensuite dans d'autres langues. Il ne faut pas se sentir gêné en parlant l'estonien. Je suis content de constater que des contacts de haut niveau avec l'Union européenne nous ont permis de nous exprimer en estonien.

Le français et l'intégration européenne de l'Estonie

La langue française, parmi d'autres langues étrangères, est en train de devenir de plus en plus importante en Estonie grâce à l'intégration européenne. L'Estonie est l'un des pays les plus éloignés géographiquement de la France. Ainsi, il est évident que les contacts culturels soient plus développés avec les pays voisins et notamment la Russie. On peut également comprendre l'importance croissante de l'utilisation de l'anglais dans le monde d'aujourd'hui qui se globalise. La coopération avec l'Union européenne et l'adhésion de l'Estonie à l'Union européenne contribuent à changer cette perspective. Le français est l'une des deux langues principales de travail dans plusieurs institutions de l'UE et la seule langue de travail à la Cour européenne. Ce fait oblige remarquablement les fonctionnaires et d'autres professionnels d'Estonie à l'apprendre. Heureusement qu'ils peuvent

bénéficier à ce sujet de l'aide active du Centre Culturel Français de Tallinn. Une telle activation de l'apprentissage du français a sans doute sa propre valeur très pratique : aider l'Estonie et les Estoniens en tant que membres de l'Union européenne à devenir plus efficaces. Elle exerce également une influence plus large sur le développement de la culture, de l'identité et de la langue estoniennes. Il y a trente ans, un célèbre politologue d'Estonie, le professeur Rein Taagepera a tenté de pronostiquer l'Estonie actuelle et suscité un débat . Plusieurs de ses visions correspondent à la réalité. Aujourd'hui, il voit l'Estonie trente ans plus tard comme un pays où l'importance de l'estonien sera moindre. La connaissance du russe sera beaucoup moins habituelle parce que la nouvelle génération apprendra surtout l'anglais. L'anglais aura un rôle très important parmi les Estoniens et les Russes vivant en Estonie. J'espère que l'adhésion de l'Estonie à l'Union européenne et les rapports étroits avec l'Union européenne auront un effet équilibrant sur la situation en Estonie, c'est-à-dire que l'estonien et son développement ne seront pas influencés seulement par l'anglais, mais aussi par le français et par d'autres langues européennes.

Il nous reste encore beaucoup de travail jusqu'à l'adhésion. Hier, un fonctionnaire du centre de traduction de la Commission européenne a rendu visite au Bureau de l'Intégration Européenne. Il était très content de sa visite de l'Estonie et constatait qu'elle ne devrait pas avoir de problèmes d'interprétariat lors de son adhésion à l'UE. Il pensait aux interprètes d'anglais puisque la plupart du travail de traduction est lié à cette langue. Il était cependant un peu sceptique sur la possibilité de trouver une vingtaine de personnes juristes-linguistes connaissant très bien le français et le droit européen dont on a besoin à la Cour européenne. Les personnes commençant à travailler à la commission ou continuant comme c'est le cas des fonctionnaires d'Estonie, ont encore besoin d'améliorer leurs connaissances linguistiques. J'espère que ce colloque et la coopération entre l'Estonie et la France y contribueront.

Enquête sur l'image de la langue française en Estonie

Olga Borodankova

Département de français de l'Université Pédagogique de Tallinn

L'idée de lancer une recherche sur le statut de la langue française en Estonie appartient au Centre Culturel Français de Tallinn qui tenait à analyser l'opinion des Estoniens sur la langue française et qui a demandé par la suite à la chaire de français de l'Université Pédagogique de Tallinn d'effectuer un sondage. L'enquête intitulée la Langue Française et Vous proposée par la *Biennale de la langue française* a servi de base pour cette recherche.

Le but de l'enquête était de savoir ce que le français – une des langues les plus diffusées au monde – représente aux yeux des Estoniens, quelle position et quel statut il occupe parmi d'autres langues européennes étudiées en Estonie. A part cela, nous voulions également demander aux gens leur avis sur leur langue maternelle et les langues en général.

L'enquête a été diffusée dans des établissements scolaires et universitaires, dans des ministères, mais aussi « dans la rue ». Le questionnaire s'adressait aux francophones et non francophones. Cependant ce sont surtout des Estoniens apprenant le français qui ont manifesté leur intérêt. Ce fait a certainement influencé les résultats: cela signifie que ces derniers ne sont pas représentatifs de toute la population de l'Estonie. En tout, il y a eu 320 personnes sondées (dont 33% d'hommes et 67% de femmes) sur 500 enquêtes diffusées. Les participants étaient âgés de 14 à 70 ans avec une forte proportion des jeunes entre 17 et 30 ans qui composent 63% des sondés.

Tab. 1 Répartition par âge des sondés

Tranches d'âge	%
14-16	7,5
17-19	22,8
20-30	39,9
31-40	15,5
41-50	11,2
51-60	2,8
61-70	0,1

Le public concerné était surtout jeune – âgé de 20 à 30 ans – suite à une diffusion de l'enquête dans des universités. La diffusion s'est faite dans les régions suivantes : Harjumaa (65,9%), Ida-Virumaa (19,1%), Tartumaa (13,1%) et Pärnumaa. 94,1 % où se situent de grandes villes de plus de 100 000 habitants comme Tallinn, Narva, Tartu et Pärnu. Parmi les sondés, une large proportion d'employés, de cadres moyens (20,3 %), de lycéens (20,3%) et d'étudiants (35,0%).

Tab. 2 Catégories socio-professionnelles des sondés en % Parmi les personnes

1. ouvrier	2,5
2. employé - cadre moyen	20,3
3. patron (commerce, industrie)	3,4
4. profession libérale – cadre supérieur	7,8
5. fonctionnaire	6,9
6. sans profession (retraité, femme de ménage)	3,8
7. collégien / lycéen	20,3
8. étudiant	35,0

interrogées qui étudient, 85% font leurs études dans des établissements publics et 15% dans des établissements privés. Les lycéens compo-

sent 62% et les collégiens 38% des sondés. Les sciences humaines (lettres, langues, arts) sont la filière principale des 63% des sondés. 17% étudient ou travaillent dans le domaine de l'économie ou dans le social. 11% sont dans les sciences et 9% dans la technologie.

Tab.3 Le bilinguisme en Estonie en % Comme l'Estonie est essentiellement un

estonien / russe – anglais	38,2
russe – estonien	35,0
estonien – russe	9,8
estonien / russe – français	7,2
estonien / russe – allemand	4,1
autres langues	5,7

pays bilingue, nous avons adressé notre enquête à des représentants des deux communautés linguistiques. 52% des personnes ayant participé à l'enquête ont l'estonien comme langue maternelle. Pour 48% des sondés, cette langue est le russe. 38%

des sondés se considèrent bilingues. La deuxième langue pour 35% des personnes interrogées est l'estonien, pour 38% – l'anglais, pour 10% – le russe, pour 7% le français, l'allemand est la deuxième langue pour 4% des sondés.

En ce qui concerne les langues étrangères étudiées par les Estoniens interrogés, l'anglais est le plus souvent placé en tant que 1^{ère} langue. Le russe garde la 2^{ème} position dans 26% des cas. Le français est appris en tant que 1^{ère} langue étrangère dans 17% des cas, mais le plus souvent il est appris en tant que 2^{ème} langue étrangère dans 21% des cas. Son positionnement en tant que 3^{ème} langue étrangère arrive après le russe. Pour 19% des personnes apprenant le français, cette langue est la 3^{ème} langue étrangère.

Tab.4 Langues étrangères étudiées en Estonie

	1 ^{ère} langue	2 ^{ème} langue	3 ^{ème} langue
Anglais	57,8	23,3	7,6
Russe	9,5	26,3	25,7
Français	17,1	21,3	19,4
Allemand	8,6	9,8	12,5
Estonien	3,5	3,8	2,2
Finois	1,9	5,2	9,0
Suédois	1,0	1,7	4,9
Espagnol	0,3	2,8	6,9
Italien	0,3	5,2	9,7
Autres	0,0	0,6	2,1

L'enquête comprend 31 questions dont la majorité sont des QCM – questions à choix multiples. Il y a également quelques questions ouvertes nécessitant une certaine réflexion. Toutes les questions proposées dans l'enquête sont inspirées de l'enquête proposée par la *Biennale de la langue française*. Nous avons gardé toutes

les questions sans modifications. Cependant nous ne présentons que quelques questions qui nous ont paru les plus intéressantes et pertinentes.

A la fin du questionnaire, une fiche signalétique sert à recevoir des informations sur les personnes sondées. Cette partie de l'enquête a été modifiée par rapport à l'enquête originelle afin d'être adaptée au public estonien, notamment nous avons effectué des changements pour les questions concernant la formation et le lieu de travail.

Le sondage comporte 6 parties :

- I. Le français dans votre vie
- II. Langue française et musique des mots
- III. Evolution du français
- IV. Français en Europe et dans le monde
- V. Langue maternelle
- VI. Choix du français, langue étrangère

I. Le français dans votre vie

Parmi les sondés, 28% apprennent le français depuis 1–5 ans, 8% l'apprennent depuis 6–10 ans et 18% depuis plus de 10 ans. Presque la moitié des personnes interrogées n'ont jamais appris le français. 34% disent lire ou écouter des informations en français en dehors des cours de langue. 40% ont la possibilité de parler cette langue en dehors des cours. Une forte majorité le fait par goût (40%), 26% par hasard et seulement 4,5% par obligation.

En ce qui concerne les pratiques de lecture en français, une forte proportion, notamment 40% des sondés, ne lisent jamais de livres en français. Parmi ceux qui lisent des livres en français, 25% préfèrent les romans, les pièces de théâtre, la poésie, 14% lisent le plus souvent des bandes dessinées, 12% des livres d'histoire, de civilisation, de philosophie et 7% disent lire de la littérature scientifique, politique et économique. La pratique de l'écrit en français est encore moins développée chez les Estoniens que celle de la lecture. A la question : « Vous arrive-t-il d'écrire en français ? », la majorité des sondés ont donné des réponses négatives, surtout quand il s'agissait de journaux intimes, de poésies, de romans et de pièces de théâtre. Par contre, nous avons pu remarquer une tendance à écrire des lettres et du courrier électronique à des amis francophones. Ces résultats confirment que l'écriture en français sert surtout à la communication quotidienne.

Tab. 5 Question 8 : « Vous arrive-t-il d'écrire en français ? »

	Oui	Parfois	Jamais
Journal intime	1,3	21,7	76,4
Poésie	6,6	17,9	62,3
Romans, pièces de théâtre, scénario	10,7	10,8	72,6
Lettres, courriers électroniques à des amis	23,7	22,6	41,1

Le tableau 6 représente les difficultés principales des Estoniens vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française. Contre toute attente, 41% des Estoniens estiment que la prononciation française est l'aspect le plus facile de la langue

Tab. 6 Question 11 : « Qu'est-ce qui vous paraît facile ou difficile en français? »

	Facile	Difficile	Très difficile
Orthographe	20,2	44,7	23,0
Vocabulaire	26,7	27,9	6,9
Construction des phrases	25,3	45,0	17,1
Prononciation	41,3	30,1	16,0

française. Alors que l'orthographe française est considérée par 45% des personnes interrogées comme l'élément le plus difficile de cette langue.

Malgré cela, seulement 7% auraient aimé la réformer d'une manière radicale et 29% l'auraient laissée sans changement.

II. Langue française et musique des mots

Nombreux sont les Estoniens (62%) qui pensent que le français est une langue musicale d'une manière générale dans tous les domaines (langue parlée, sciences, littérature, etc.). 35% des Estoniens écoutent souvent des chansons francophones. 47% parmi eux en écoutent parfois et seulement 13% n'en écoutent jamais. Entre autres, le critère de musicalité du français a été souvent évoqué pour motiver le choix du français en tant qu'une langue étrangère.

III. Evolution du français

Cette partie de l'enquête porte sur l'emploi des anglicismes et des régionalismes en français ainsi que sur la position des langues régionales.

L'opinion des Estoniens sur l'emploi des anglicismes en français n'est pas homogène : 39% des Estoniens disent que les termes étrangers ne les gênent pas, 24% estiment qu'il est impossible de lutter contre leur apparition, et 22% considèrent le courant contraire à l'emploi de l'anglais inutile. Alors que 24% préfèrent des équivalents français tels que *baladeur* et *logiciel*, 39% pensent que ce courant est salutaire. Il paraît que ce sont surtout des personnes apprenant le français qui sont adeptes de la protection de cette langue.

Parmi les anglicismes que les Estoniens préfèrent aux mots d'origine française, nous pouvons remarquer une tendance à choisir les termes qui sont largement employés non seulement en anglais, mais aussi en estonien et en russe comme par exemple, *web*, *net* et *e-mail*. Ces termes sont acceptés par les non francophones ainsi que par les francophones.

Tab. 7 : Question 18 : « Parmi les mots suivants, lesquels choisiriez-vous ? »

<i>Anglais</i>	%	<i>Français</i>	%
<i>se crasher</i>	29,6	s'écraser	53,6
<i>prime time</i>	40,5	début de soirée	46,7
<i>web, net</i>	70,6	toile	14,4
<i>tie break</i>	44,4	jeu décisif	40,5
<i>casting</i>	41,0	distribution	43,2
<i>e-mail</i>	66,2	mél	20,6

Pour 50% des Estoniens, les langues régionales font partie du patrimoine et 41 % des sondés trouvent nécessaire la promotion des principales langues régionales dans tous les domaines – culturel, professionnel, juridique. Cela est apparemment dû au fait que l'estonien est une langue parlée par un petit nombre de locuteurs qui malgré tout ont réussi à la préserver.

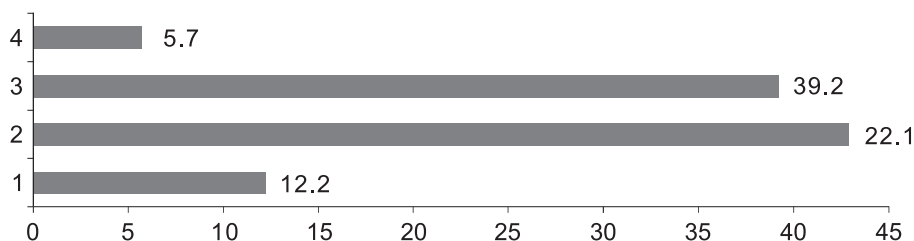
IV. Le français en Europe et dans le monde

Le nombre de chercheurs français qui publient directement en anglais, de cinéastes qui tournent d'abord en anglais, d'hommes politiques qui s'expriment en anglais à l'étranger augmente régulièrement. Nous avons demandé l'avis des sondés sur ce fait. Environ 40% des Estoniens pensent qu'ils assurent plus d'audience et qu'ils ont raison. 29% des sondés disent qu'ils ont raison mais que c'est regrettable. Seulement 19% des personnes interrogées trouvent qu'ils devraient publier, tourner, s'exprimer d'abord en français.

Tab. 8

n° 24 Parmi les langues officielles de l'Union européenne, l'anglais est le plus souvent employé. Les institutions de l'Union européenne devraient-elles utiliser : <i>Ehkki prantsuse keel on Euroopa Liidu kümne ametliku ja töökeele hulgas, kasutatakse inglise keelt rohkem. Kas te arvate, et EL institutsioonid peaksid kasutama:</i> 	%
1. L'anglais comme langue unique <i>Ainult inglise keelt?</i>	12,2
2. Deux Langues officielles dont le français <i>Kahte ametlikku keelt, millest üks oleks prantsuse keel?</i>	42,9
3. Plusieurs langues européennes <i>Mitmeid euroopa keeli?</i>	39,2
4. Sans réponse <i>Te ei oska vastata</i>	5,7

Les Estoniens et les langues de l'UE en 2001
en %



D'un côté, les statistiques confirment que les Estoniens partagent en majorité la politique de mondialisation menée dans une seule langue. D'un autre côté, seulement 12% des sondés pensent que l'anglais doit être la langue unique dans les institutions européennes. La plupart des Estoniens, notamment 43%, trouvent que les institutions européennes doivent être bilingues (anglais-français). 39% parmi eux estiment que dans les institutions européennes il faut utiliser plusieurs langues européennes.

En ce qui concerne la langue maternelle des sondés, 63% considèrent que leur langue maternelle représente pour eux une chance. Et pourtant 39% des personnes interrogées disent que leur langue maternelle ne leur permet certainement pas d'exprimer leur personnalité. D'où résulte le fait que nombreux sont les Estoniens qui maîtrisent au minimum une langue étrangère.

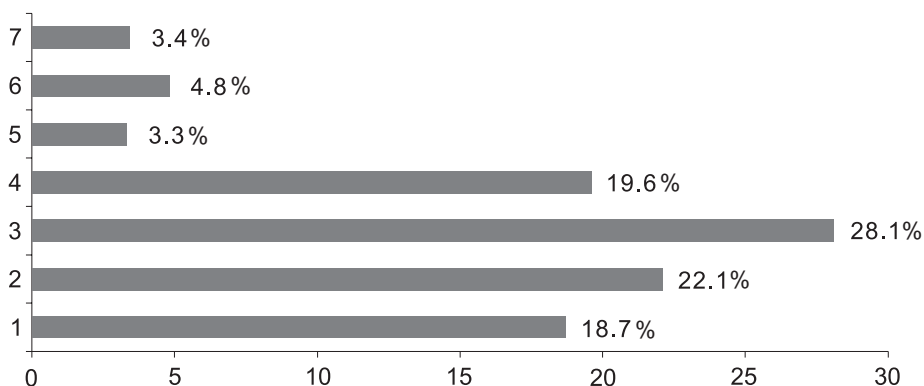
VI. Le choix du français, langue étrangère

Cette partie du questionnaire a été destinée uniquement aux participants de l'enquête apprenant le français. Le but de cette partie était de savoir pour quels objectifs les Estoniens apprennent le français. 28% des sondés étudiant le français ont choisi cette langue parce qu'ils estiment que cette langue donne accès à une culture très riche. 20% apprennent le français parce que c'est une langue largement parlée dans le monde entier. 19% le font car ils considèrent le français comme une langue utile dans leur vie professionnelle. Pour 22% le français comme toute autre langue est un bon exercice intellectuel. Une petite minorité des sondés (3%) l'ont choisi pour des raisons familiales.

Tab. 9

n° 31 Si c'est un choix, pourquoi apprenez-vous le français ? <i>Prantsuse keelt õpetavad eestlased valisid seda keelt, sest</i>	%
1. Parce que c'est utile dans le travail <i>See on neile tööalaselt kasulik</i>	18,7
2. Parce que c'est un bon exercice intellectuel <i>See on hea intellektuaalne treening</i>	22,1
3. Parce que le français donne accès à une culture très riche <i>See võimaldab pääsu väga rikkale kultuurile</i>	28,1
4. Parce qu'elle est une langue très répandue dans le monde <i>See on laialt levinud keel</i>	19,6
5. Pour des raisons familiales <i>Perekondlikel põhjustel</i>	3,32
6. Pour une autre raison <i>Mõnel muul põhjustel</i>	4,8
7. Sans réponse <i>Te ei oska vastata</i>	3,4

Les Estoniens et le choix du français en 2001



En guise de conclusion, il conviendrait de dire que d'après l'enquête menée, les Estoniens tiennent beaucoup à leur langue maternelle que ce soit l'estonien ou le russe mais qu'ils donnent beaucoup d'importance aux langues étrangères. Pour les personnes sondées, les langues étrangères ont une valeur culturelle : elles font partie d'un patrimoine commun dans le contexte multilingue de l'Europe mais aussi de l'Estonie elle-même. 38% des sondés se considèrent bilingues. Rares, même exceptionnelles, sont les enquêtes où aucune langue étrangère étudiée n'a été mentionnée.

Quant au français – le sujet du colloque à Tallinn – il occupe une position favorable parmi d'autres langues étrangères étudiées en Estonie. La langue française n'est pas souvent la 1^{ère} langue étrangère, toutefois elle garde sa position de 2^{ème} et 3^{ème} langue étrangère. Le français est positionné entre le russe et l'allemand. Toutefois, il semble important de noter que ces résultats sont dus au fait que l'enquête a été largement diffusée parmi des francophones – des gens qui maîtrisent ou apprennent le français. Il résulte des résultats de l'enquête qu'il y a beaucoup de facteurs positifs qui influencent la diffusion du français d'une manière favorable. Nous pouvons en trouver les preuves dans les réponses :

1) Tout d'abord le premier indice est dans la langue elle-même : les Estoniens considèrent le français comme une langue musicale et belle que l'on aime parler par goût.

2) Le deuxième indice apparu au cours de la recherche est l'utilité du français : d'une part, le français est une langue importante du point de vue professionnel (ici il s'agit surtout des fonctionnaires qui ont participé à l'enquête) ; d'autre part, c'est la valeur culturelle de cette langue qui donne aux Estoniens la possibilité d'accéder à une culture très riche.

3) Le troisième indice est le fait que la majorité des Estoniens sont pour l'exception culturelle – un certain quota qui défend les productions culturelles francophones.

4) Le quatrième indice est le fait que les Estoniens trouvent que les Institutions Européennes doivent être au moins bilingue anglais-français. Qui plus est, un nombre considérable des sondés est pour le multilinguisme de l'Europe.

Traisons par la suite, les facteurs négatifs. Le facteur négatif qui a le plus de poids est la dominance de l'anglais qui peut être observée non seulement dans le nombre des apprenants mais aussi dans le fait que l'emploi de l'anglais par des cinéastes, scientifiques et hommes politiques français n'est pas mal vu et que les anglicismes largement utilisés en français ne gênent pas les apprenants. Pour maintenir et même développer la langue-culture française dans les pays baltes en général et en Estonie en particulier, il faut donc se montrer vigilant et inventif. A cet égard ce colloque international et l'édition, annoncée dans le colloque, d'une revue sur la langue française, constituent des entreprises dont on ne peut que se féliciter. Mais il faut également continuer à encourager les échanges et favoriser notamment le séjour d'étudiants de plus en plus nombreux en France.

L'enseignement de la traduction à l'Université de Tartu : état des lieux et perspectives

Krista Vogelberg

Professeur à l'université de Tartu

La connaissance et la diffusion du français en Estonie ne sont pas en corrélation avec l'importance de cette langue à l'échelle européenne. Dans notre pays, il n'y a que quatre établissements secondaires où le français est enseigné comme première langue étrangère et les possibilités d'étudier le français au niveau supérieur sont assez limitées : deux petits groupes d'étudiants sont recrutés chaque année, l'un à l'Université Pédagogique de Tallinn et l'autre à l'Université de Tartu. Or, il est prévisible qu'après son adhésion à l'Union européenne, l'Estonie aura besoin d'un grand nombre d'interprètes et de traducteurs compétents, qui soient en mesure de traduire vers l'estonien ainsi que vers le français. En effet, même si selon les règles européennes actuelles les interprètes et les traducteurs ne sont autorisés à traduire que vers leur langue maternelle, il est très probable que les Estoniens devront le faire aussi vers d'autres langues, l'estonien étant généralement considéré comme une langue difficile par les locuteurs indo-européens. Nous avons donc, d'ores et déjà, besoin de spécialistes avec une connaissance active ou passive du français ayant en même temps une formation d'interprètes et de traducteurs.

L'Université de Tartu a fait, malheureusement avec un peu de retard, les premières démarches dans ce domaine. Dans le cadre des études françaises il existe une filière optionnelle d'interprétation, mise en place en 2000 avec le concours de l'Ambassade de France en Estonie. Depuis la rentrée 2001 ce projet a également le soutien de la Belgique : un lecteur a été envoyé à Tartu spécialement à cet effet. Depuis trois ans, un programme de magistère professionnalisé¹ d'interprétation fonctionne au sein du département des langues germaniques et romanes de l'Université de Tartu, mais malheureusement, il n'y a pas encore de filière française. Jusqu'ici il n'y a pas eu assez de candidats présentant une compétence linguistique suffisante. En revanche, le français a déjà été introduit dans le programme de formation des traducteurs. Pour ce dernier, les étudiants sont censés acquérir des compétences professionnelles essentielles dans le domaine de la traduction de textes juridiques, économiques et techniques de leur première langue étrangère

¹ En Estonie, les études universitaires sont réparties en 3 cycles : *bakalaureuseõpe* : baccalauréat (fr. bac + 4 ans), *magistriõpe* : magistère (fr. bac + 6 ans) et *doktoriõpe* : doctorat (bac + 10 ans). Le magistère professionnalisé est une formation à orientation professionnelle qui dure un an (bac + 5 ans).

(langue B) vers leur langue maternelle et inversement, mais également de leur deuxième langue étrangère (langue C) vers leur langue maternelle. Quand le programme a été lancé, 5 étudiants ont choisi le français comme langue C.

Actuellement, ce programme de magistère fonctionne pour la deuxième année, et à la rentrée 2001, un groupe a été formé avec le français comme première langue étrangère (langue B), c'est-à-dire que les étudiants s'occupent de la traduction vers l'estonien et également vers le français. Ce groupe est relativement peu nombreux pour le moment, mais à l'université on croit que le lancement d'un tel programme pourrait faire boule de neige : son existence pourrait faire prendre conscience aux Estoniens de la nécessité, mais également de la possibilité d'acquérir une formation et un diplôme de traducteur sur la base du français et attirer ainsi de nouveaux candidats, plus nombreux, pour élargir à la fois la base de recrutement et la taille du groupe. En ce moment les études de traduction durent un an. La première moitié du programme consiste en exercices pratiques de traduction. Les étudiants traduisent des textes juridiques, économiques et techniques. La deuxième moitié est constituée de cours théoriques sur la traduction, de cours d'expression estonienne, de cours de langues spécialisées (juridique et économique, des institutions européennes, etc). À la fin des études, les étudiants rédigent un mémoire, appelé « projet de magistère ». Il s'agit généralement d'un dictionnaire terminologique estonien-français ou français-estonien. L'exemple de l'anglais et de l'allemand révèle qu'on a toujours besoin de ce type de dictionnaires et que les étudiants les rédigent avec enthousiasme.

A partir de la rentrée 2002, l'Université de Tartu ainsi que les autres établissements d'enseignement supérieur en Estonie, vont adopter un nouveau cursus, les études universitaires comprendront désormais trois ans d'études (niveau BA) suivis de deux ans au niveau magistère. Selon ce nouveau cursus les candidats postulant au magistère d'interprétation et de traduction pourront être titulaires du diplôme (bac + 3) dans n'importe quelle spécialité. Les futurs étudiants auront la possibilité d'étudier le français pendant deux ans, on peut donc être sûr qu'il y aura, en magistère d'interprétation et de traduction, beaucoup plus de candidats titulaires d'un diplôme de droit ou d'économie par exemple, et qui auront étudié le français à l'école secondaire. Même si à présent le magistère de traduction est ouvert à toutes les spécialités, il y a, en pratique, très peu de candidats non-philologues. Les étudiants ne peuvent pas acquérir en une année une compétence linguistique suffisante pour réussir la formation de traducteur. Cette situation va changer profondément quand les études en magistère dureront deux ans. Comme dans le nouveau programme il y aura beaucoup plus de cours pratiques de langue étrangère, nous espérons faire disparaître le problème essentiel inhérent à la formation des traducteurs du français : le nombre relativement faible de candidats ayant une compétence linguistique suffisante. Le niveau linguistique des candidats devrait s'améliorer également grâce aux échanges d'étudiants dans le cadre du programme ERASMUS, qui permettent aux étudiants de passer au moins un semestre dans une université française ou belge. D'autre part, la compétence professionnelle des

enseignants s'améliore également. Actuellement, une enseignante du département de français de l'Université de Tartu, Marri Amon, suit la formation d'interprète à Paris (à l'ESIT) ; après ses études à l'ESIT elle sera chargée de la formation des interprètes et des traducteurs à Tartu. Les formateurs des traducteurs de l'anglais et de l'allemand ont également suivi des stages de formation dans le cadre de nombreux programmes internationaux et ils partageraient volontiers leurs expériences avec leurs collègues français.

Tous ces développements nous donnent des raisons d'être optimistes, et cela non seulement au niveau de la formation d'interprètes mais également au niveau de l'avenir du français en Estonie plus généralement. À côté des perspectives liées à l'Union européenne, il y a évidemment d'autres motivations pour étudier le français. Mais il est clair que le fait que le français soit l'une des langues majeures de l'Union européenne n'est pas sans importance pour la promotion de la langue française. La valorisation de la profession de traducteur et d'interprète ayant une connaissance du français jouera ainsi un grand rôle dans l'extension de l'enseignement du français en Estonie dans l'avenir. Les Estoniens prennent de plus en plus conscience du fait que le français n'est pas seulement une très belle langue, poétique et riche (personne n'en doute ici), mais que la connaissance du français peut avoir également un but pratique, ceci devrait être un argument convaincant pour les Estoniens adeptes du pragmatisme.

La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique¹

Christian PUREN

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris,
Université de Technologie de Compiègne

Introduction

En France tout au moins, il me semble que l'actualité de la recherche didactique tourne autour des cinq problématiques suivantes :²

1. L'approche communicative avec ses deux composantes principales, l'approche notionnelle-fonctionnelle et le concept de centration sur l'apprenant.
2. L'approche cognitive.
3. La problématique interculturelle.
4. Les nouvelles technologies.
5. L'éclectisme.

La problématique de la formation apparaît de manière différente — dans ses contenus bien évidemment, mais aussi dans ses modalités — selon que l'on se réfère à telle ou telle de ces problématiques actuelles. J'ai choisi pour ma part d'aborder ici la formation à partir de celle de l'éclectisme, qui est celle que je connais le mieux³. Cette problématique présente aussi l'intérêt d'être une problématique de type «méta» par rapport aux quatre autres : s'il y a actuellement une dominance de l'éclectisme en didactique des langues, en effet, c'est en particulier parce que s'y sont imposées simultanément les autres problématiques, tout aussi légitimes les unes que les autres mais hétérogènes, et pour lesquelles il n'existe par conséquent aucun moyen de gestion d'ensemble qui soit cohérente.

1. L'éclectisme

Dans mon ouvrage cité *supra*, je suis parti des principes de l'éclectisme posés à la fin du siècle dernier par le philosophe français Victor Cousin, et que l'on peut résumer par les trois propositions suivantes :

¹ Cet article est paru dans le bulletin de l'ADEAF (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, décembre 2001, pages 6 à 18.

² Le présent article reprend, en l'actualisant et en l'adaptant à la problématique de l'enseignement scolaire des langues en France, une conférence prononcée au Congrès du LEND (*Lingua E Nuova Didattica*) à Modène (Italie) le 29 février 1996, et publiée la même année dans les *Actes* correspondants (*Numero speciale Convegno nazionale*, septembre, pp. 14-27).

³ J'ai consacré tout un ouvrage à ce thème : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Nathan-Didier, 1994, 212 p.

1. Tout système, pour se constituer comme tel, doit simplifier la complexité de sa problématique globale de référence et est donc incomplet.
2. Tout système contient des vérités, mais aussi des erreurs.
3. La meilleure chose à faire, par conséquent, est d'en emprunter dans tous les systèmes passés et présents tous les éléments qui se révèlent adaptés et efficaces pour nos propres pratiques.

2. Les deux phases historiques des méthodologies constituées

Il semble bien, lorsque l'on examine l'évolution de la didactique des langues en France depuis un siècle⁴, que tous les systèmes méthodologiques (les « méthodologies constituées » : directe, active, audio-orale, audiovisuelle, communicative...) aient connu successivement une phase de « systématisation » et une phase de « désystématisation ».

La première phase, de systématisation, est caractérisée par une recherche maximale de cohérence, et elle se construit toujours par rapport à ce que je propose d'appeler une « problématique de référence » bien déterminée, à savoir un certain type de public, un certain type d'objectif, un certain type d'enseignant, un certain type de situation et de dispositif d'enseignement/apprentissage. La méthodologie audiovisuelle, par exemple, s'élabore concrètement en français langue étrangère à travers la mise au point d'un cours prototypique (*Voix et Images de France*, 1958-1961) expérimenté en France même par des professeurs français enseignant à des adultes ayant des besoins immédiats de communication quotidienne, dans des groupes restreints (10 à 15 apprenants) et dans le cadre de cours intensifs (15 heures ou plus par semaine) ou semi-intensifs (entre 5 et 15 heures par semaine). La seconde phase, de désystématisation, commence lorsqu'une méthodologie constituée cherche à s'élargir à des problématiques de référence différentes, auxquelles elle ne va pouvoir s'adapter que par diversification et complexification internes. Ce fut le cas, pour la méthodologie audiovisuelle, lorsqu'on a cherché à la mettre en œuvre dans l'enseignement scolaire. Il y eut par exemple, à cette occasion, revalorisation de l'écrit, réintroduction d'un enseignement explicite de la grammaire et retour aux documents authentiques, y compris littéraires.

Le même phénomène semble bien s'être produit à l'intérieur de l'approche communicative, la perspective historique, quelque réduite qu'elle soit encore, faisant apparaître une première phase de systématisation dans les années 70 en référence à la problématique du Conseil de l'Europe et autour de l'approche notionnelle-fonctionnelle ; et une seconde phase de désystématisation dans les années 80, au cours de laquelle l'émergence de la « centration sur l'apprenant » comme nouveau concept central a provoqué mécaniquement une diversification méthodologique : l'exigence de prise en compte des différentes stratégies d'apprentissage — qui sont forcément plurielles et variées — invalide en effet *ipso facto* toute cohérence globale constituée au niveau des stratégies d'enseignement.

⁴ Je date pour ma part de l'instruction du 13 septembre 1890 la constitution de la didactique (scolaire) des langues en France en tant que domaine autonome de réflexion et de construction méthodologiques.

Ce qui nous a amenés et installés à mon avis durablement dans la période éclectique actuelle, c'est la conjonction entre ce phénomène de cycle court – la phase actuelle de désystématisation de l'approche communicative – et un autre phénomène de cycle long, à savoir le retour de la didactique des langues à une «polarisation gestionnaire».

3. La double polarisation du champ didactique

Dans plusieurs travaux antérieurs, j'ai développé l'idée que le champ didactique se structure entre deux pôles – que j'ai appelés «révolutionnaire» et «gestionnaire» – qui modélisent alternativement de manière opposée toute la réflexion et toute la construction méthodologiques collectives (voir Annexe n° 1)⁵.

ANNEXE N° 1

Dans le type de polarisation «révolutionnaire», on s'appuie sur de nouvelles théories de référence (comme le structuralisme distributionnel et le béhaviorisme, dans le cas de la méthodologie audio-orale américaine) et de nouveaux matériels (élaborés à partir de ces nouvelles théories) ; à partir de cette position – un pôle repoussant l'autre –, on exige une modification des situations d'enseignement et des pratiques des enseignants. Le modèle de formation correspondant est constitué logiquement d'un recyclage des enseignants dans les nouvelles théories, et d'un entraînement de ces enseignants à l'utilisation des nouveaux matériels didactiques. Le bon enseignant, dans cette polarisation, est donc celui qui est au courant des nouvelles théories, et qui sait utiliser de manière rigoureuse les nouveaux matériels didactiques correspondants.

Dans le second type de polarisation, «gestionnaire», le bon enseignant est au contraire le praticien expérimenté qui sait s'adapter à la diversité de ses situations d'enseignement (élèves, classes, objectifs, supports, moments...). Les théories, par contre, sont tenues en suspicion (on oppose les «praticiens» aux «théoriciens» qui n'auraient pas d'expérience pratique et ne connaîtraient pas le terrain), ainsi que les matériels préfabriqués (un bon enseignant ne doit pas être «esclave» d'un manuel ; il doit au contraire être capable de faire cours sans manuel ou de créer ses propres matériels). Le modèle de formation correspondant est logiquement de type «formation sur le terrain» ou «sur le tas», dans lequel les stagiaires observent dans des classes différentes les pratiques de plusieurs enseignants «chevronnés», s'efforçant ensuite de reproduire celles-ci dans des classes d'application.

⁵ Dans ce schéma, les deux cercles représentent une sphère, comme sur les anciennes mappemondes. Pour une présentation détaillée de cette conception du champ de la didactique des langues, voir mon article « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3/1999, pp. 26-41.

4. Les paradigmes révolutionnaire et gestionnaire

Chacune de ces deux polarisations génère un « paradigme », ou ensemble de principes de base auxquels on cherche constamment à se conformer le plus possible (voir Annexe n° 2)⁶.

ANNEXE N° 2

Deux oppositions me semblent exiger ici un court commentaire, parce qu'elles ne sont sans doute pas directement compréhensibles : ce sont celles opposant «objet» à «sujet», et «théories» à «modèles».

– L'opposition entre «objet» et «sujet» renvoie à deux types d'épistémologie opposés. Lorsque l'on est guidé par une épistémologie de l'objet, on cherche à rationaliser son action (ici, l'enseignement ou la recherche didactique) à partir d'une description d'objets. Dans l'orientation didactique que l'on appelle la «linguistique appliquée», par exemple, on cherche à définir la manière d'enseigner (c'est-à-dire la manière d'agir sur l'apprentissage) à partir d'une description «objective», «scientifique» de la L1 (ou, comme dans l'approche contrastive, sur une description de la L1, de la L2 et de leur comparaison objective). Lorsque l'on est guidé par une épistémologie du sujet, on cherche au contraire les principes de son action chez l'apprenant. Le passage de la linguistique appliquée à la problématique de l'interlangue (qui est la langue que le sujet apprenant construit mentalement au contact de L1 et L2), ou encore le passage de la «centration sur la méthode» à la «centration sur l'apprenant» correspondent ainsi historiquement au passage, dans la didactique des langues, d'une épistémologie de l'objet à une épistémologie du sujet.⁷

– Contrairement à la «théorie», qui a prétention à représenter la réalité en soi, le «modèle» est un type de représentation de la réalité qui vise uniquement à agir sur elle. En modélisant la réalité on cherche non la vérité mais l'efficacité, non la connaissance mais l'action. Dans une polarisation « révolutionnaire » s'appuyant sur une théorie linguistique, par exemple, la grammaire utilisée sera considérée comme d'autant plus efficace qu'elle est supposée correspondre à une description «scientifique» de la langue ; dans une polarisation « gestionnaire », par contre, on recourra à toutes les descriptions linguistiques qui semblent faciliter l'enseignement et l'apprentissage : on voit que, dans les deux paradigmes, la notion de «théorie» est en rapport étroit avec celles de «rationalisation» et de «systématisation», celle de «modèle» avec celles de «pragmatisme» et d'«éclectisme».

⁶ À partir de ce modèle, j'ai réalisé un test auto-corrigé de prise de conscience de sa « typologie d'enseignant » (orienté « révolutionnaire » ou « gestionnaire ») publié dans « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16.

⁷ J'ai longuement développé ce modèle objet-sujet dans « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

5. Le méthodologique au « centre » de la didactique

L'évolution historique de la didactique des langues depuis un siècle nous fait partir et nous a ramenés récemment à un type de polarisation gestionnaire, à la fin d'un parcours circulaire que l'on peut résumer de la manière suivante (on se reportera à nouveau à l'Annexe 1) :

Le renouvellement didactique des années 1900 est centré sur le méthodologique dans une logique clairement gestionnaire, comme on peut le voir dans les deux citations suivantes d'un méthodologue du début du siècle, Adrien PINLOCHE:

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthode directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité. (Des limites de la méthode directe, Paris, Belin, 1909, 16 p.)

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, [la nouvelle pédagogie] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain. (La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques. Paris, H. Didier, 2^e éd. 1927, 86 p.)

L'époque de la linguistique appliquée dans les années 60-70 correspond à une stratégie révolutionnaire à partir des modèles (en l'occurrence, d'un modèle linguistique, le structuralisme, et d'un modèle psychologique, le béhaviorisme) et des nouveaux matériels conçus sur ces modèles (les « méthodes audiovisuelles », comme *Die Deutschen*). La première période de l'approche communicative, dans les années 70, se caractérise par une « entrée privilégiée » en réflexion et construction didactiques à partir des seuls objectifs : c'est la période triomphante de « l'analyse des besoins ». Dans la seconde période de l'approche communicative (années 80-90), la «centration sur l'apprenant» impose fortement à nouveau la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage, ramenant ainsi la didactique dans une polarisation de type gestionnaire.

Un tout dernier déplacement me semble avoir recentré la problématique didactique sur le méthodologique dans une perspective gestionnaire (avec cependant, maintenant, la prise en compte à ce niveau de la relation méthodes d'enseignement/

méthodes d'apprentissage). On le voit clairement esquissé par René Richerich dans le passage suivant de son ouvrage de 1985⁸ :

Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double: d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage (p. 13).

Plusieurs raisons me semblent jouer simultanément pour imposer ce nouveau déplacement dans les années à venir :

- La première raison est de nature épistémologique, et c'est le fait que la modélisation est naturellement plus orientée vers la question «comment ?» (qui est du domaine de l'intervention méthodologique) que vers les questions «pourquoi ?» (qui relève des modèles descriptifs) ou «pour quoi ?» (qui renvoie au problème de la détermination des objectifs).

- La seconde raison est de nature déontologique, et c'est que le méthodologique est le seul espace du champ didactique où tous les acteurs (apprenants, enseignants, formateurs, responsables institutionnels, spécialistes de telle ou telle «théorie de référence») peuvent être égaux en légitimité et dignité. Le «praticien», en particulier, s'y retrouve à égalité avec le «théoricien» : des remarques telles que «L'utilisation en classe de cette description linguistique aurait en classe tel ou tel type d'effet négatif» (avant expérimentation sur le terrain), ou «Vos propositions sont peut-être intéressantes *a priori*, mais je les ai essayées, et elles ne marchent pas» (après expérimentation) y ont légitimement autant de poids que les affirmations scientifiques concernant la nature du langage, les mécanismes mentaux de son apprentissage, ou le fonctionnement de tel ou tel type de texte.

- La troisième raison est de nature didactique, et c'est que le méthodologique, non par définition mais par « situation », est le lieu de gestion de la complexité du champ didactique. Il y est « au centre », en prenant ce terme non pas dans un sens hiérarchique (ce n'est pas un domaine plus important, plus essentiel qu'un autre), mais dans le seul sens spatial, dans le sens où la question du « comment ? » (comment enseigner/faire apprendre ?) est la question la plus complexe, celle dont la réponse oblige à mobiliser l'ensemble des domaines du champ didactique (les modèles, les objectifs, les situations, les matériels, les pratiques, l'évaluation).⁹

⁸ *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. «F - Recherches/Applications»), 1985, 176 p.

⁹ Voir sur ce point l'« expérience de pensée » que je propose dans « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41.

6. La didactique comme problématique complexe

Ce concept de « complexité » est essentiel pour comprendre la situation présente de la didactique des langues, parce que l'éclectisme actuel est d'abord et avant tout, sur le terrain, une réponse pragmatique à cette complexité. Cette complexité peut se définir à partir de ses différentes composantes, qui sont la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'instabilité (ou l'aléatoire), l'interrelation, la contradiction et l'inclusion de l'observateur¹⁰. Il serait aisé de montrer comment en didactique des langues, depuis une vingtaine d'années, la multiplication des modèles de référence¹¹, la prise en compte des différents objectifs culturels¹², la compétence de communication avec ses différentes composantes¹³, l'utilisation des documents authentiques, l'émergence du couple enseignement/apprentissage et de l'objectif d'autonomisation de l'apprenant – entre autres – ont provoqué une énorme complexification de la problématique didactique par rapport aux années antérieures. L'approche cognitive, qui cherche à ouvrir la « boîte noire » du cerveau de l'apprenant, débouche quant à elle sur une prise de conscience de l'énorme complexité des processus mentaux en oeuvre dans l'apprentissage d'une langue. Dans un ouvrage traduit en français, le didacticien allemand Klaus Vogel¹⁴ décrit ainsi l'interlangue comme un objet essentiellement complexe constitué de processus différents en interaction constante, instables, aléatoires et produisant des effets contradictoires, et comme « un système ouvert dont l'utilisateur lui-même est partie intégrante » (p. 279). À un niveau plus pragmatique, celui des pratiques d'enseignement, le tableau suivant explicite quelques unes des contradictions auxquelles un enseignant est confronté en permanence (voir Annexe n° 5) :

ANNEXE N° 3

7. Les trois grands modèles formatifs

La réflexion sur la formation doit tenir compte de cette complexité fondamentale de la didactique des langues, et de la réponse éclectique qui lui est spontanément donnée dans les classes. Trois modèles formatifs différents sont dès lors possibles :

– Le premier modèle simplifie cette complexité, la formation y étant conçu comme une formation à une cohérence méthodologique donnée. C'est le modèle qui a

¹⁰ Je m'inspire ici en particulier de la définition de la complexité que donne le sociologue et épistémologue français Edgar Morin (cf. par exemple son *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions sociales françaises, 1990, 160 p.

¹¹ En particulier linguistiques : à la grammaire morphosyntaxique « classique » se sont ainsi ajoutées les grammaires énonciative, textuelle, notionnelle-fonctionnelle et « intermédiaire » (la « grammaire de l'apprenant », ou « interlangue »).

¹² Compétences transculturelle, culturelle, interculturelle et multiculturelle : cf. mon article « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires », n° 4, 1998, pp. 40-46.

¹³ Composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, pour reprendre le modèle proposé par Sophie Moirand dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette (coll. "Recherches/Applications", 1982, 188 p.

¹⁴ *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, trad. fr. Toulouse, Presses Universitaires de Toulouse, 1995, 323 p.

fonctionné le plus souvent jusqu'à présent, y compris pour l'approche communicative. Dans ce modèle, former un enseignant, c'est le former à utiliser la dernière méthodologie ou approche en vigueur. C'est un modèle qui se révèle très pernicieux en formation initiale, puisqu'ainsi on ne donne pas aux enseignants les moyens de faire face à toute la complexité des situations de classe et de la problématique didactique¹⁵ ; et qu'on leur propose des systématisations qui sont impossibles à mettre en oeuvre dans la pratique, avec toutes les frustrations et culpabilisations que cela peut provoquer. Mais ce premier modèle formatif est tout aussi redoutablement insuffisant en formation continuée, puisqu'en demandant aux enseignants de se «remettre en cause», de renoncer à une grande partie de leurs savoir-faire accumulés par expérience, on prétend les professionnaliser, paradoxalement, en commençant par les «déprofessionnaliser» de manière brutale et radicale.

– Le second modèle, plus subtil et que j'ai présenté plus longuement que je ne puis le faire ici dans un article de 1995¹⁶, joue sur la stratégie de la contre-courbure : lorsqu'un bâton est tordu d'un côté, il faut pour le redresser exagérer pendant un certain temps la courbure inverse. Cela consiste, en formation, à présenter une méthodologie dont on a volontairement systématisé les aspects les plus opposés à la méthodologie traditionnelle utilisée par les enseignants. Les effets pervers de ce type de stratégie ont été analysés depuis longtemps, comme en 1953 par P. PFRIMMER dans le passage ci-dessous, où il décrit les effets d'une formation exclusive à la méthodologie directe dans les premières années du XXe siècle :

Les premiers temps, grâce à la présence de maîtres qui avaient pratiqué l'ancienne méthode, il y eut un cumul des avantages des deux méthodes, c'est-à-dire que les professeurs n'abandonnèrent pas tout de suite et intégralement leur ancienne façon d'enseigner, tout en se conformant aux nouvelles instructions ministérielles. Naturellement, le jour de l'inspection, ils jouaient la comédie de la méthode indirecte intégrale devant l'envoyé du Ministre. Celui-ci s'en doutait-il ? Certainement oui, s'il était clairvoyant, mais il avait la bonne grâce de ne remarquer que le succès de l'enseignement. S'il était naïf – et c'était le cas des fanatiques de la méthode – il se laissait duper et prodiguait des louanges qui faisaient sourire les initiés (p. 204)¹⁷.

– Le troisième modèle, que pour ma part je préconise parce qu'il me paraît le seul qui soit à la fois véritablement efficace et conforme à la déontologie de la formation, est une formation conçue d'emblée comme une formation complexe à une didactique complexe.

¹⁵ Les enseignants formés uniquement à l'approche communicative, par exemple, ne sont pas formés à l'utilisation des procédés directs d'explication lexicale, l'approche communicative étant muette sur ce problème pourtant important dans la pratique de classe quotidienne.

¹⁶ «La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire», *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149.

¹⁷ «Après un demi-siècle de méthode directe», *Les Langues Modernes*, n° 2/1953, mars-avril, pp. 49-57. On peut sérieusement se demander si le même phénomène ne se reproduit pas en France à chaque révolution méthodologique officielle...

8. Pour une formation complexe

Ce modèle de formation est encore pour une large part à inventer, et c'est pour-quoi je me contenterai ici d'énumérer un certain nombre de domaines qu'elle devra aborder et d'orientations qu'elle devra sans doute prendre¹⁸ :

1. Une formation à des méthodologies constituées différentes, en intégrant à la formation initiale des enseignants l'étude de l'histoire des méthodologies. J'ai déjà eu ailleurs l'occasion de citer les lignes suivantes du pédagogue français Antoine DE PÉRETTI¹⁹, écrites en 1985, et qui montrent qu'une telle orientation est préconisée depuis plus de quinze ans au moins en pédagogie générale :

Il importe d'exercer les enseignants à l'usage d'un outillage pédagogique différencié. Il s'agit de faire expérimenter et évaluer des gammes de démarches et de points d'appui dont on pourra analyser les propriétés et parmi lesquels chaque enseignant pourra constituer après expérimentation sa propre gamme d'instruments. Cet outillage proposé à l'expertise individuelle se constitue positivement en empruntant des éléments pratiques et théoriques aux diverses grandes études et méthodes de pédagogie (p. 29).

2. Une formation de base qui s'appuie sur les constantes didactiques apparaissant de manière transversale dans toutes les méthodologies qui se sont succédé au cours du siècle écoulé. Des méthodes (au sens où les psychopédagogues parlent des «méthodes actives») telles que celles que l'on trouve dans les couples opposés méthodes transmissive/active, indirecte/directe, écrite/orale, réflexive/imitative, inductive/déductive, analytique/globaliste, onomasiologique/sémasiologique, se retrouvent, même si elles sont hiérarchisées et articulées différemment entre elles, dans la plupart des méthodologies constituées²⁰. Autre exemple, le processus suivant, que l'on peut considérer comme le processus didactique de base, puisqu'il permet de décrire les pratiques aussi bien d'un enseignant en temps réel dans sa classe que d'un expert ministériel concevant un cursus scolaire complet de langue (Annexe n° 4) :

ANNEXE N° 4

3. Une formation à l'observation et l'analyse rigoureuse des pratiques d'enseignement/apprentissage : en période éclectique, l'observation – dans laquelle on peut respecter la complexité des pratiques réelles de classe – doit y être pri-

¹⁸ J'ai déjà présenté quelques unes de ces orientations dans un article publié en 1991 dans *Le Français dans le Monde* («Innovation et variation en didactique des langues étrangères», n° 244, oct. 1991, pp. 39-47). Voir aussi, plus récemment, *Se former en didactique des langues* (en collaboration avec P. Bertocchini et E. Costanzo, Paris, Ellipses, 1998), et *Formation en questions* (en collaboration avec R. Galisson, Paris, CLE international, 1999).

¹⁹ «Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée», *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars 1985, pp. 5-35.

²⁰ Voir une présentation détaillée de ces méthodes dans mon article « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1/2000, pp. 62-70, où je présente en outre la notion fondamentale de « noyau dur » (correspondant à une sélection et combinaison/articulation de méthodes privilégiées).

vilégiée par rapport à l'expérimentation (où l'on cherche à appliquer un modèle unique cohérent).²¹

4. Une formation à la fonction de négociateur, qui devient l'une des fonctions essentielles de l'enseignant puisqu'il doit désormais gérer les relations et promouvoir les compromis entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

5. Une formation conçue de manière progressive, qui permette aux stagiaires d'entrer peu à peu en complexité sans s'y noyer. Je travaille actuellement sur deux modèles parallèles :

– L'un s'appuie sur les trois perspectives que l'on peut repérer à l'intérieur de la réflexion sur l'enseignement/apprentissage, à savoir les perspectives méthodologique, didactique et didactologique.²² Il est probable que les formateurs n'ont aucun intérêt à « brûler les étapes » en cette affaire, et qu'il leur faut privilégier la seule perspective méthodologique au départ, comme les stagiaires de deuxième année d'IUFM le leur demandent d'ailleurs, qui sont principalement préoccupés du « comment enseigner ? ». Ce n'est que plus tard dans leur carrière, pour la majorité d'entre eux, qu'ils en viendront à se poser la question centrale en didactique (« quoi enseigner ?), avant d'en arriver à la question centrale en didactologie (« pour-quoi enseigner ?... »).

– L'autre s'appuie sur les trois niveaux différents que l'on peut définir *a priori* dans la maîtrise intellectuelle de la problématique didactique (Annexe n° 5)²³ :

ANNEXE N° 5

6. Une formation conçue de telle manière que sa cohérence d'ensemble – qui ne peut maintenant être donnée mécaniquement par une méthodologie unique de référence, puisque celle-ci n'existe plus – soit prise en charge par chaque stagiaire dans le cadre d'un projet personnel de formation. Je ne vois pas en effet comment des formateurs pourraient former sérieusement des enseignants à la prise en compte de l'hétérogénéité dans leurs classes sans prendre eux-mêmes en compte l'hétérogénéité de leurs stagiaires...

7. Enfin, *last but not least*, une formation dont la philosophie s'inspire d'une conception complexe de la relation entre objet et sujet, telle que je la présente en Annexe n° 6 :²⁴

²¹ J'ai présenté un programme correspondant de recherche dans « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classes », *Revue Française de Pédagogie* n° 108, juil.-août 1994, pp. 13-24. L'objectif premier, le temps et l'échelle spécifiques au chercheur-formateur en didactique des langues (qui cherche d'abord à comprendre ce qui se passe effectivement dans le maximum de classes) sont donc fondamentalement différents de celui du responsable ministériel (qui cherche d'abord à produire immédiatement et rentabiliser médiatiquement des effets d'innovation locale).

²² J'ai présenté ces trois perspectives dans un article déjà cité : « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3/1999, pp. 26-41

²³ Je présente cette modélisation dans un article à paraître en juin 2002 : « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 123-124, « De la méthodologie à la didactologie ».

²⁴ J'ai présenté cette conception dans « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

ANNEXE N° 6

L'hypothèse cognitiviste actuellement dominante amène à accorder un privilège au mode du contact, c'est-à-dire au phénomène d'« interformation », qui est au processus de formation (*i.e.* hétéroformation/autoformation) ce que le concept d'« interlangue » est au processus d'enseignement/apprentissage linguistique, et ce que le concept d'« interculturel » est au processus d'enseignement/apprentissage culturel. Dans cette hypothèse en effet, la formation est conçue comme un processus personnel, dans la tête de chaque stagiaire, de déconstruction/reconstruction de l'ensemble de ses représentations concernant les domaines impliqués dans sa profession (la langue, la culture, l'enseignement, l'apprentissage et leurs relations). La réflexion des enseignant-stagiaires sur leurs conceptions « spontanées » dans ces différents domaines doit donc être considérée comme une activité aussi centrale que l'est actuellement chez les apprenants la réflexion sur leurs erreurs de langue ou leurs stéréotypes culturels.²⁵

Dans la perspective didactique, de même, il ne s'agit donc plus, pour le formateur en formation continue, de présenter systématiquement les dernières innovations parce qu'il est persuadé qu'elles sont les meilleures en soi, mais de choisir parmi la panoplie des procédés, méthodes, techniques, démarches, approches et méthodologies passées ou présentes, ceux dont il juge que le contact avec les traditions didactiques des enseignants qu'il a devant lui produira les meilleurs effets, c'est-à-dire qui amèneront ces enseignants à assouplir et enrichir leurs pratiques. Pour des professeurs dont le profil didactique est plutôt « traditionnel », il est certain que la présentation de l'approche communicative est très profitable. Il n'en est pas moins vrai – et je pense qu'aussi bien A. Pinloche et P. Pfrimmer, cités plus haut auraient été d'accord avec cette idée – que le meilleur service que peut rendre actuellement un formateur à des enseignants qui auraient été formés exclusivement à une mise en oeuvre systématique de l'approche communicative, ce serait de leur présenter des procédés, méthodes, techniques, démarches et approches traditionnelles...

Conclusion

L'éclectisme actuel impose certes un fort relativisme aussi bien au niveau des pratiques de classe que des pratiques formatives, mais ce relativisme est lui-même à relativiser fortement : tout est possible et défendable dans l'absolu, c'est vrai, mais c'est parce que les situations sont très diverses et qu'il est possible de définir précisément ce qu'il faut faire seulement en fonction de chaque situation concrète.

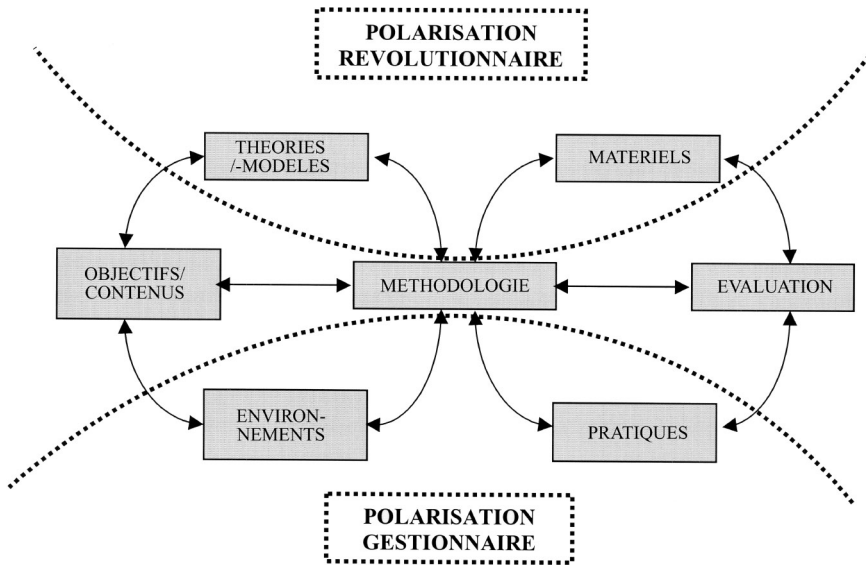
L'éclectisme bien compris, raisonné, implique pour un enseignant d'être capable de « faire n'importe quoi ». Ce qui ne signifie pas (on fait très heureusement la différence en langue française) « faire du n'importe quoi » ; tout au contraire : c'est précisément parce qu'il n'a plus aucune obligation générale à respecter par principe que l'enseignant se trouve désormais obligé d'appliquer une règle, une

²⁵ D'où le premier moment proposé dans mon ouvrage en collaboration, *Se former en didactique des langues* (Ellipses, 1998), pour chacun des domaines traités. Il s'intitule « Travailler sur ses opinions et représentations », le second étant « Analyser les instructions officielles ».

seule, mais absolue : ne faire à chaque moment que ce qu'il s'est donné les moyens de juger en toute conscience le plus efficace, c'est-à-dire le plus adapté à sa situation du moment.

Cela lui laisse une liberté qui est à l'exacte mesure de sa responsabilité professionnelle, parce qu'elle la fonde : aucun enseignant ne peut plus se persuader qu'il fait le mieux possible son travail en reproduisant simplement des modèles tout faits, que ceux-ci lui aient été donnés par ses formateurs, par les concepteurs du manuel qu'il utilise... ou par les auteurs des instructions officielles.

Les deux polarisations du champ de la didactique des langues



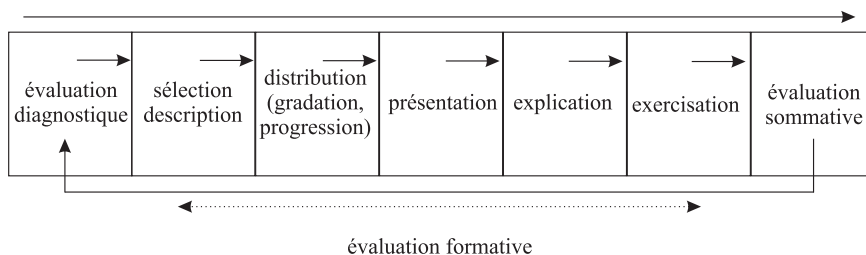
Les deux paradigmes de la didactique des langues

Paradigme « gestionnaire »	Paradigme « révolutionnaire »
gestion pragmatisme éclectisme tradition observation souplesse adaptation diversité expérience pratique	révolution rationalisation systématisation innovation intervention rigueur application cohérence expérimentation théorie

Logique d'enseignement / logique d'apprentissage : Contradictions structurelles

Logique d'enseignement	Logique d'apprentissage
enseigner	former à apprendre
prendre en compte les multiples dimensions de la situation scolaire : l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, le matériel, la méthodologie, le groupe, l'institution	se centrer sur l'apprenant
maintenir un minimum de discipline (faire taire)	faire participer les élèves (faire parler)
prendre en compte la réalité de la situation de classe	faire communiquer de façon non scolaire
faire maîtriser la gradation des formes linguistiques présentées et en assurer la répétition	donner les moyens de communiquer de manière authentique
utiliser des modalités d'évaluation objectivables, et donc principalement d'ordre linguistique	entraîner à la compétence de communication dans toutes ses différentes composantes ²⁶
faire " s'ouvrir aux autres "	prendre en compte la volonté des adolescents d'affirmer leur propre personnalité
maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	permettre l'individualisation et développer l'autonomie dans l'apprentissage
s'adapter à la variation des paramètres, varier pour motiver	rassurer par des rituels, des cohérences attendues
rentabiliser au maximum le temps d'enseignement	laisser du temps à l'apprentissage, s'adapter à des rythmes d'apprentissage différents

Le processus didactique central



évaluation : action de recueillir des informations par mesure quantitative et/ou appréciation qualitative de productions d'apprenants, soit avant une séquence d'enseignement/apprentissage pour aider à sa conception ("évaluation prospective" ou "diagnostique"), soit au cours d'une séquence pour aider à son pilotage ("évaluation formative"), soit à la fin d'une séquence pour en faire le bilan ("évaluation sommative").

sélection : choix des **formes linguistiques** ou des **faits culturels** que l'on a décidé d'enseigner. Elle peut être faite sur des critères explicite, comme celle du *Français fondamental*, à la fin des années 50, sur la fréquence, la distribution et la répartition.

gradation : opération consistant à répartir d'un cours à l'autre, d'une leçon à l'autre, l'ensemble des **formes linguistiques** et des **faits culturels** retenus par **sélection**.

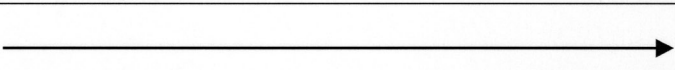
progression : cas particulier de **gradation**, définie en fonction de critères explicites et rationnels tels que connu à inconnu, simple à composé, simple à complexe, facile à difficile, fréquent à rare, plus utile à moins utile, langue standard à langue de spécialité, registre standard à registre particulier, etc.

présentation : 1. Action de faire apparaître pour la première fois une nouvelle **forme linguistique** (à l'oral ou à l'écrit, par l'enseignant, le manuel ou un apprenant). Dans la **méthodologie** audiovisuelle, par exemple, cette présentation se réalise au moyen de l'écoute initiale du dialogue de base. 2. Tout mode organisé de présentation d'une forme linguistique : dialogue, centre d'intérêt, liste alphabétique, champ sémantique, constantes morphologiques, famille étymologique, etc.

explication : action visant à faire accéder les élèves au sens ou à la signification ("explication sémantique"), ou à la conceptualisation des régularités ou règles de la langue ("explication métalinguistique").

exercice : mise en exercices, depuis les exercices les plus étroits et dirigés (par ex. récitation de textes ou paradigmes appris par cœur) jusqu'à des exercices les plus ouverts et libres (par ex. jeux de rôles).

La progression en formation didactique

			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	Hétéroformation	interformation	Autoformation
	« CONCEPTS-PRODUITS »	« CONCEPTS-PROCESSUS »	« CONCEPTS-CONSTRUITS »
Niveau(x)	modules de préprofessionnalisation, licence, CAPES 1 ^e année	maîtrise, DEA, CAPES 2 ^e année, formation continue	thèse
Acteur(s)	formateur	formateur et étudiant	étudiant
Objectif(s)	savoir	analyse/synthèse	recherche
Projet	transmission	construction	action
Opération	information	conceptualisation	modélisation
Critère	exactitude	pertinence	efficacité

Nota bene : Le niveau, l'acteur, l'objectif, le projet, l'opération ou le critère apparaissant dans la colonne verticale de chaque phase n'a pas à y être considéré comme l'élément exclusif, mais de référence.

Phase 1

La simple transmission par les formateurs aux étudiants ou aux stagiaires de savoirs disciplinaires constitués (les « concepts-produits ») est certainement utile et indispensable dans un premier temps (par exemple en licence de français langue étrangère, ou encore dans les cours de pré-professionnalisation des licences de langues). Elle est possible parce que dans cette première phase la quantité d'informations doit être limitée, et elle est légitime parce qu'elle doit être graduée dans le temps de la formation, ce que seul le formateur est en mesure de faire.

Phase 2

Par contre, dans la phase suivante de la formation (d'« interformation »), la simple transmission prise en charge par les formateurs n'est plus possible – les informations s'élargissant, elle ne pourrait donner de la DLE que la représentation éclatée d'une mosaïque de problématiques juxtaposées – et elle n'est plus légitime en raison d'un processus de formation qui se centre désormais plus sur le sujet que sur l'objet. La seule stratégie possible est celle d'un travail permanent de (re)conceptualisation et de (re)construction de configurations conceptuelles entre individus à la recherche de ce « consensus intersubjectif » dont parlent (p. 37) A. Michael HUBERMAN et Matthew B MILES dans *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), 1991, 480 p.

Phase 3

Dans une dernière phase enfin, lorsque chaque étudiant en sera arrivé à la réalisation de sa propre recherche (en cours de DEA, puis en thèse), non seulement il pourra sans inconvénients mais il devra construire ses propres concepts (d'où l'expression que je propose, de « concepts-construits ») et les relier dans des *modélisations* personnelles du champ didactique élaborées selon les besoins précis et limités de son propre projet.

Annexe n° 6

La relation objet-sujet en formation didactique

LE FORMATEUR ←		→ L'ENSEIGNANT		
former à enseigner	former à se former	former à se former à se former	favoriser le « se former »	laisser se former
le formateur <i>impose</i> ses propres méthodes/contenus d'enseignement et <i>met en œuvre</i> ses propres méthodes/contenus de formation	le formateur <i>gère</i> avec les enseignants le contact entre les différentes méthodes/contenus d'enseignement et les différentes méthodes/contenus de formation	le formateur <i>propose</i> des méthodes/contenus d'enseignement et de formation différenciés	le formateur <i>aide</i> chaque enseignant à se constituer ses propres méthodes/contenus d'enseignement et de formation	le formateur <i>laisse</i> chaque enseignant mettre en œuvre ses propres méthodes/contenus d'enseignement et de formation

MODES DE RELATION

1. **l'opposition** : une formation trop directive (ou interprétée sur le mode directif) peut gêner la formation (c'est le cas lorsque des formateurs veulent former les enseignants à des techniques communicatives, et que celles-ci sont interprétées/mises en œuvre par les enseignants comme un nouveau dogme) ; à l'inverse, des stratégies d'auto-formation très affirmées et en fort décalage avec les stratégies des formateurs peuvent gêner le processus de formation (elles peuvent alors provoquer des incompréhensions et des blocages chez l'enseignant) ;

2. **l'évolution** : le projet global de tout formateur est de former à l'auto-formation (former l'autre à se former soi-même) ;

3. **le continuum** : un formateur doit être capable de se situer sur n'importe quelle position du continuum entre les deux extrêmes : être très présent et « interventionniste » auprès des enseignants qui en ont besoin, et, à l'opposé, accepter que les enseignants déjà autonomes (ou déjà autonomes dans certains domaines) se forment comme ils le veulent ;

4. **le contact** : le contact entre méthodes et contenus d'hétéro-formation et entre méthodes et contenus d'auto-formation produit un phénomène d'« interformation » comparable à celui d'« interméthodologique » dont nous avons parlé tout à l'heure : l'enseignant conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle de formation, emprunte des éléments de la méthodologie de ses formateurs, et articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre.

Dans une formation « présencielle » (le formateur est face à ses étudiants) un formateur « expert » est – à l'instar de l'enseignant « expert » – celui qui est capable de placer son curseur à l'endroit qu'il considère le plus adéquat et d'activer le type de relation qu'il considère le plus adéquat en fonction de son analyse de la situation de formation. En formation à distance, les possibilités et les marges d'autonomie de l'enseignant sont naturellement plus grandes, et c'est pourquoi les démarches personnelles d'auto-formation sont décisives.

L'interprétariat de conférence

Klaus Bischoff:

Service Commun Interprétation-Conférences
Commission européenne

LE PLURILINGUISME: UN ATOUT A VALORISER

Les langues sont l'une des marques les plus évidentes, les plus audibles, de la diversité dans laquelle s'incarne l'humanité. Dans un monde qui tend à s'ordonner en trois grands pôles économiques, l'Europe est le continent de la diversité par excellence face aux Etats-Unis et au Japon. Une politique des langues doit donc constituer un des éléments clefs de son projet commun.

La volonté actuelle de l'Union européenne de maintenir, de défendre et même de valoriser la diversité linguistique prend acte de ce que la volonté d'unité politique ne peut, à elle seule, maintenir ensemble des populations hétérogènes.. C'est le respect de la diversité bien plus que la recherche volontariste de l'unité, qui est le mieux à même de favoriser le rapprochement et l'entente entre les peuples.

Voilà ce que traduit le respect du plurilinguisme de l'Union : plus qu'un impératif juridique, c'est un reflet exact, dans le domaine linguistique et donc culturel, d'une certaine conception politique en Europe.

Cet impératif a évidemment un coût. Il appellera peut-être la recherche de solutions concrètes différentes dans une Union à vingt membres ou plus. Mais le principe ne saurait être mis en cause. Ceci est d'autant plus vrai que dans le monde du XXIème siècle, le respect et la valorisation des identités sont en train de devenir de véritables atouts.

Le plurilinguisme de l'Union européenne - Un atout de politique intérieure

La dimension politique de la fonction d'interprétation ne pourra jamais être surestimée. Le respect de la langue de chacun est un objectif crucial au moment où certains citoyens ont de l'Europe une vision trop administrative ou bureaucratique. Le SCIC a conscience de son rôle dans cette démarche. Les institutions européennes doivent s'exprimer dans la langue de chaque citoyen.

Un atout de politique étrangère

L'Union est aujourd'hui mise au défi de transformer sa masse économique en une véritable force économique. Il faut pour cela qu'elle puisse plus souvent parler d'une seule voix. D'une seule voix, oui. Mais pas dans une seule langue. Au con-

traire : un des atouts de l'Union européenne sur la scène internationale, c'est sa capacité à établir des relations avec la plupart des régions du monde dans leur propre langue. Nous devons cela à l'histoire. C'est un atout formidable. Les pays en développement sont soucieux de leur identité. Ils sont très méfiants à l'égard d'un retour de l'impérialisme, par la domination économique ou culturelle. Ils sont très sensibles à ne pas se voir imposer des conditions inacceptables par les grandes puissances. Pour l'Europe, ce n'est pas difficile. C'est bien un atout. La politique étrangère commune doit valoriser les relations privilégiées de ses membres, plutôt que de s'efforcer systématiquement à un alignement irréaliste de leurs positions.

Un atout culturel.

A l'intérieur de l'Union comme vers l'extérieur, l'effort qu'elle consent revêt un sens culturel fort. Il doit permettre à l'Union de faire la preuve que la montée des inter-dépendances, ce que l'on appelle la mondialisation, n'est pas synonyme d'uniformisation culturelle. Si chacun voit son identité culturelle, et donc d'abord son identité linguistique, respectée, il sera moins tenté par une réaction de repli identitaire. Celle-ci serait contraire à l'inspiration des fondateurs de l'Union européenne.

Un atout économique

Le plurilinguisme des institutions européennes a une dimension économique aussi. L'investissement qu'il représente peut en effet être rentabilisé. Car il permet à l'Europe de développer des pratiques, des outils dont peuvent bénéficier les acteurs économiques européens. Et en particulier les PME. La Commission s'est fixée comme objectif qu'elles puissent tirer profit du Marché intérieur, autant que les grandes entreprises. En mettant à leur disposition son expérience, ses outils, ses technologies, la Commission peut y contribuer.

L'INTERPRETATION DE CONFERENCE

Le seul et unique objet de l'interprétation de conférence est la communication orale : l'interprète a pour mission de transposer dans une langue donnée le sens de ce qui a été dit dans une autre, avec aisance et naturel, en respectant le mode d'expression de l'orateur, en reflétant les convictions de celui-ci et en s'exprimant à la première personne.

Il ne faut pas confondre interprétation et traduction. Cette dernière porte uniquement sur les textes écrits et relève, à la Commission, de la compétence du Service de Traduction.

Les conférences internationales réunissent des personnes d'horizons et de cultures divers, parlant des langues différentes. La tâche de l'interprète consiste à leur permettre de communiquer, non pas en traduisant chaque mot prononcé, mais en transmettant les idées exprimées.

Il existe trois modes d'interprétation :

L'interprétation consécutive :

Placé parmi les orateurs, l'interprète écoute leurs interventions et les reproduit après coup dans une autre langue en s'aidant généralement de notes. Même si dans notre monde moderne l'interprétation consécutive a été supplantée dans une large mesure par l'interprétation simultanée, elle garde son importance pour certains types de rencontres telles que les réunions très techniques, déjeuners de travail, visites sur le terrain, etc.

L'interprétation simultanée :

L'interprète travaille dans une cabine insonorisée, en équipe avec au moins un collègue. L'orateur, qui se trouve dans la salle de réunion, parle dans un micro : l'interprète, qui écoute l'intervention au moyen d'écouteurs, en assure l'interprétation de manière quasi simultanée en parlant lui aussi dans un micro. Pour entendre l'interprétation dans la langue de son choix, l'auditeur en salle sélectionne le canal approprié sur sa console.

Le chuchotage (whispering) :

L'interprète est assis entre les délégués et interprète quasi simultanément d'oreille à oreille. En d'autres termes, c'est une interprétation simultanée, où l'interprète est assis (ou debout) entre les délégués et interprète le plus souvent sans le bénéfice d'une installation.

MISSION DU SERVICE COMMUN INTERPRETATION-CONFÉRENCES

A notre époque, la diversité linguistique ne peut plus être considérée comme un obstacle au progrès. Elle constitue au contraire une partie essentielle de l'héritage multiculturel qui a façonné l'Europe d'aujourd'hui. La langue fait partie intégrante de l'identité d'un peuple, et elle doit par conséquent être respectée. Ce principe est au demeurant ancré dans le tout premier règlement arrêté par le Conseil de ministres :

Article 1

«Les langues officielles et les langues de travail des institutions de l'Union sont l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le finnois, le français, le grec, l'italien, le néerlandais, le portugais et le suédois.»

Règlement no 1 du Conseil, du 15 avril 1958, fixant les langues utilisées par la Communauté économique européenne, modifié.

L'interprète de conférence, par sa fonction-clé d'intermédiaire dans la communication interculturelle, sera inmanquablement appelé à relever de nouveaux défis à l'aube d'un nouvel élargissement de l'Union Européenne.

Le Service Commun Interprétation Conférences est le plus grand service d'interprétation du monde. M.Marco Benedetti assure la direction du Service. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un service commun, chargé d'assurer une interprétation de qualité à Bruxelles et ailleurs dans le monde pour la Commission européenne, le Conseil de l'Union Européenne (mieux connu sous le nom de «Conseil de Ministres»), le Comité Economique et Social, le Comité des Régions, la Banque Européenne d'Investissement, ainsi que pour d'autres organismes de l'Union.

Le SCIC offre par ailleurs ses services dans le domaine de l'organisation de conférences: savoir-faire et consultance, support technique et logistique.

ATELIER A :
Didactologie des Langues-Cultures

*Le développement de l'apprentissage des langues
étrangères en Estonie*
*Les langues étrangères une priorité dans
la politique d'enseignement*

Suliko Liiv

Professeur à l'Université Pédagogique de Tallinn

Le développement continu de la culture et de l'économie estoniennes n'est possible qu'en entretenant une communication dense avec la culture et l'économie mondiales. En conséquence, de plus en plus d'Estoniens comprennent que leur succès personnel au travail dépend largement d'une bonne maîtrise des langues étrangères. Grâce aux nouvelles possibilités de voyager, de travailler et de communiquer, plus de la moitié de la population estonienne éprouve aujourd'hui le besoin de pratiquer les langues étrangères pour permettre l'essor du pays.

De l'acquisition des langues étrangères dès le plus jeune âge dépend, pour l'Estonie, petit pays par le potentiel économique, une intégration harmonieuse sur le plan politique, économique et culturel pour les décennies à venir. La maîtrise courante d'au moins une langue étrangère (ici la langue française), facilite d'une façon considérable l'insertion dans le marché européen de l'éducation, ainsi que la concurrence entre individus dans des secteurs variés pour l'accès au marché du travail européen. C'est pourquoi l'importance de la maîtrise de différentes langues étrangères, notamment la langue française, deviendra de plus en plus importante dans les années à venir, pré-condition inévitable même pour une coopération internationale fructueuse en même temps qu'indicateur significatif du niveau culturel et éducatif du peuple, surtout parmi les jeunes de 25 ans venant d'achever le premier cycle d'éducation.

En Estonie, l'enfant commence son parcours scolaire dès l'âge de 7 ans. L'apprentissage des langues étrangères commence à partir de 9 ans, en troisième année d'études où les élèves ont 4 leçons de 45 minutes par semaine. Quand il y a plus de 25 élèves dans la classe, on a le droit de diviser la classe en deux groupes pour les cours de langue. Par habitude on choisit comme première langue étrangère (langue A) l'anglais, l'allemand, le français ou le russe. Bien que le choix de la langue dépende de la volonté de l'élève, il est souvent déterminé par les capacités d'accueil. Existe-t-il ou non un professeur de la langue souhaitée dans l'établisse-

ment ? Si des élèves veulent apprendre le français mais que l'école n'a ni professeur ni financement pour en engager un, on ne pourra pas prendre en compte ce souhait. C'est ainsi que plus de 80% apprennent l'anglais comme première langue étrangère.

En sixième, l'élève choisit une deuxième langue étrangère (langue B) et en 10ème année d'études une troisième langue (langue C). Les enfants qui font des études dans les écoles où la langue A est enseignée d'une façon approfondie commencent à apprendre le français dès la première année d'études (et non en troisième année).

Enseignement de la langue française par option en 1999/2000 (effectif)

Langue A	1728
Langue B	584
Langue C	1187

L'intérêt pour l'enseignement du français augmente d'une année à l'autre. Le tableau suivant illustre la dynamique de l'enseignement du français sur une période de 10 années.

Evolution des effectifs en français

90/91	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/2000
578	1889	2612	2856	3131	3384	3337	3499

Si l'on prend en considération le nombre total d'élèves, 1,6 % des apprenants ont choisi le français. Dès l'année 1998, les élèves ont eu la possibilité de passer un examen national en français. Plusieurs universités exigent le succès aux examens nationaux comme condition d'entrée et la majorité des établissements demandent aux étudiants d'avoir passé un examen de langue étrangère. Le nombre de candidats à l'examen de français a doublé et les résultats à ces examens témoignent d'un bon niveau de maîtrise des difficultés de la langue. Le résultat moyen aux examens de français est plus élevé que pour les autres langues étrangères. (75,4 points sur 100 en 2001).

Pour les autres langues que le français l'un des problèmes concerne l'âge des professeurs. Par exemple l'anglais est enseigné par 7 % de professeurs proches de l'âge de la retraite. Les professeurs de français, en général, sont plus jeunes.

Tableau des professeurs de français par âge

Langue	Total	Moins de 25 ans	25-29	30-39	40-49	50-60	A l'âge de retraite
<i>Français</i>	68	10	2	26	19	11	1

La répartition par niveau d'éducation est nettement meilleure que pour les autres professeurs de langue : 8 professeurs ont un diplôme de fin d'études secondaires ; 45 ont un diplôme d'enseignement supérieur professionnel en pédagogie ; 6 ont un diplôme d'enseignement supérieur d'une autre discipline ; 2 ont un diplôme d'enseignement supérieur professionnel, et deux ont un diplôme de fin d'études secondaires en pédagogie.

Le français comme spécialité à l'Université Pédagogique de Tallinn

Comme l'Université Pédagogique de Tallinn est surtout un établissement qui propose une option en sciences humaines, sociales et pédagogiques, dont la spécificité est la formation des professeurs, et qu'elle a une longue tradition de formation d'enseignants, la branche des langues étrangères y joue un rôle structurel important et permanent. Le français y est enseigné avec un succès intermittent. Dans les années 1978-1980, il était enseigné par l'auteur de plusieurs manuels de français et par un professeur du Lycée Français d'avant-guerre : Alda Lasseron. Son cursus de formation était destiné avant tout aux élèves qui venaient de terminer l'Ecole n° 1 d'alors (aujourd'hui Lycée Gustav Adolf), et qui voulaient maintenir et améliorer le niveau de langue acquis à l'école. L'enseignement était effectué avec les matériaux rassemblés par Alda Lasseron. En 1998, La République Française lui a décerné « l'Ordre National du Mérite ».

En 1986, le doyen de la faculté des lettres, qui a lui-même rédigé plusieurs articles, a réintroduit le français dans les programmes universitaires pour les étudiants de la faculté. Quand les changements dans la société estonienne sont intervenus et ont rendu possible la réouverture de l'Ambassade de France (1991) ainsi que la fondation du centre culturel français (1993), le lectorat de français a été créé à l'initiative de Catherine Suard, Attachée Culturelle.

En 1995/96, Mme Marie Emmanuelle Massard-Vilquin, Maître de conférences en France, a établi les programmes et les principes qui constituent jusqu'à aujourd'hui la base de travail du lectorat. La collaboration actuelle avec l'Université de Rouen (Professeur Jacques Cortès) donne aux futurs professeurs de français la possibilité d'obtenir le diplôme de Rouen en même temps que le diplôme de l'Université Pédagogique de Tallinn.

Le département de français propose aux étudiants les matières suivantes : grammaire, phonétique, lexicologie, histoire de la langue française et linguistique, littérature, histoire, culture et civilisation françaises et méthodologie de l'enseignement du français. En outre, les étudiants suivent des cours en sciences humaines (histoire de la civilisation, initiation à la recherche scientifique, latin), philologie, initiation aux sciences du langage, littérature estonienne, littérature étrangère, autres langues étrangères, esthétique, interculturel dans l'enseignement des langues et en pédagogie (statut du professeur, enseignant et formation initiale, environnement scolaire, bases philosophiques, pédagogiques et scientifiques de la formation des enseignants, éthique professionnelle, stage pédagogique en situation). La mission de la chaire de français est de donner une formation aux étudiants dont les études sont financées par l'Etat estonien et qui correspondent aux standards internationaux. En outre elle offre des sessions de formation continue aux philologues. Elle s'efforce de s'adapter à la conjoncture du marché du travail estonien mais aussi aux recherches fondamentales et méthodologiques sur la philologie.

Des compétences à acquérir au lycée.

Le programme prépare les étudiants à enseigner dans les écoles secondaires. Celui de français est conçu de manière à donner aux élèves une bonne instruction générale. Le programme national estonien pour l'enseignement secondaire vise à mettre en valeur les compétences qu'on doit avoir au lycée.

L'apprenant doit être capable de communiquer, discuter et débattre, organiser le travail d'une façon constante, éviter et/ou résoudre des conflits.

Il doit aussi avoir un regard critique envers la « culture des masses », connaître les problèmes généraux et réagir de manière responsable pour les résoudre, trouver l'information nécessaire et l'utiliser de façon appropriée, analyser les sources d'information les plus diverses, savoir établir des liens entre elles, agir en respectant la nature, et savoir valoriser la littérature et les beaux-arts.

Les programmes de formation préparent le futur professeur à acquérir toutes ces compétences. En ce qui concerne le français, la formation des élèves professeurs doit les préparer au contact avec des lycéens afin que l'enseignement dispensé à ces derniers leur permette d'acquérir :

- 1) un niveau convenable de communication individuelle et professionnelle (Conseil de l'Europe niveau C2);
- 2) la faculté de se perfectionner
- 3) une bonne compétence de lecture, de compréhension et d'interprétation de textes différents (littéraires, scientifiques de vulgarisation), ainsi que l'art et la manière d'utiliser des dictionnaires.
- 4) une bonne expression écrite sur les thèmes étudiés en cours,
- 6) les normes de comportement et de communication propres à la culture française tant à l'oral qu'à l'écrit.
- 7) une connaissance sérieuse de la culture et de la littérature française ;
- 8) une autonomie suffisante pour gérer d'éventuels auto-apprentissages.

C'est pour atteindre tous ces objectifs qu'a été conçu le programme intitulé « Professeur de français pour le lycée ». Il s'agit essentiellement de donner aux élèves une maîtrise de la langue leur permettant

d'utiliser le français en autonomie dans la vie quotidienne et professionnelle.

L'apprentissage aide les élèves à s'épanouir, à redécouvrir leur langue maternelle et à construire leur identité avec une maîtrise aussi parfaite que possible du français, ce qui leur permet de s'affirmer en tant que citoyens européens.

Conclusion

Le professeur formé à l'université doit être capable d'apprendre à ses élèves à connaître les pays francophones et leur culture. la comparaison de soi avec autrui permet de mieux appréhender et accepter les différences. Le professeur de français de formation universitaire doit aussi être capable de travailler comme traducteur ou interprète. L'un de ses principaux devoirs consiste à donner aux élèves les

moyens d'acquérir les compétences spécifiquement nécessaires à l'apprentissage des langues.

Les étudiants diplômés ont mission d'enseigner le français d'une manière efficace pour que leurs élèves puissent travailler en Europe, poursuivre leurs études de français dans toutes les écoles professionnelles et intégrer les structures de l'OTAN en conservant en même temps leur identité estonienne. Les meilleurs lycéens devraient en principe être en mesure de poursuivre leurs études de français dans toutes les universités européennes dans le cadre de programmes unifiés, et ce jusqu'à l'obtention de titres et grades scientifiques internationaux.

L'enseignement du français dans les universités est évidemment fondamental sur le plan culturel et éducatif pour la république d'Estonie car de lui dépend grandement le succès de l'intégration politique, économique et culturelle du pays à l'Europe.

L'éducation des citoyens aux principes humanitaires est en effet le socle de l'identité culturelle, et cela ne s'imagine pas sans la maîtrise d'au moins une ou plusieurs langues étrangères, surtout l'anglais, l'allemand et le français, mais sans oublier le russe dans la politique éducative estonienne qui a déjà permis à un grand nombre de personnes de parler plusieurs langues. Avantage considérable pour la coopération internationale au delà de nos frontières. S'il est un indicateur des plus significatifs du niveau d'éducation et de culture d'un peuple, c'est bien celui-là.

L'évaluation à la fin de l'école secondaire en Lettonie.

Julija DEMAKOVA

Centre Culturel Français de Riga
GERFLINT

Mon intervention concerne l'examen de français à la fin de l'école secondaire en Lettonie. Cet examen centralisé, dit National, existe depuis 1996, date à laquelle le Ministère de l'Education nationale de Lettonie a décidé de créer des examens identiques, évalués selon les mêmes principes, pour toutes les langues vivantes enseignées dans le secondaire. L'examen en question est donc une véritable évaluation sommative clôturant tout le cursus du français à l'école mais aussi un diplôme pouvant jouer un rôle important dans la carrière ou la future formation du candidat. Il serait sans doute difficilement imaginable qu'une étape aussi importante pût se dérouler sans accrocs. Il est d'usage en effet, après chaque session, de couvrir de reproches l'équipe qui a assuré son élaboration.

Mais précisons d'abord la structure et les étapes de la création de cet examen national.

L'examen se compose de 5 épreuves. (cf. Image 1). La valeur de chaque épreuve correspond à 22 % du total, sauf l'épreuve grammaticale qui est évaluée sur 12. chaque compétence évaluée présente une division d'épreuves en trois niveaux distincts A, B et C. Le niveau C est le niveau élémentaire, donc le plus simple. Le niveau B contient des épreuves plus élaborées, et le niveau A est évidemment le niveau supérieur. Il faut noter que l'élève doit passer les épreuves des trois niveaux car les points sont calculés en fonction de la somme de ces derniers. L'équipe de rédaction veille à ce que tous les niveaux aient un nombre d'items identique.

Image 1. Les composantes de l'examen national de français en Lettonie.

<i>Epreuve</i>	<i>Valeur</i>	<i>Durée</i>
Compréhension orale	22 %	30 min.
Compréhension écrite	22 %	40 min.
Expression écrite	22 %	1 h 30
Utilisation de la langue (grammaire)	12 %	30 min.
Expression orale	22 %	15 min./candidat

Quelques mots sur l'équipe d'élaboration et sur son travail.

Cette équipe, composée actuellement de 3 personnes, existe au sein du Ministère de l'Education Nationale. Elle est chargée de rédiger trois variantes d'examen chaque année, de les tester sur les élèves afin d'éviter toute sorte d'équivoques et de présenter ces trois variantes à l'équipe d'experts. Celle-ci ne retiendra que deux variantes : l'une qui sera présentée le jour de l'examen et une autre qui sera retenue au cas où quelqu'un passerait l'examen à l'occasion d'une session différée.

Problèmes liés à l'examen.

Parmi les reproches exprimés, les deux suivants reviennent invariablement chaque année :

- 1) structure de l'examen trop « complexe » (trop d'épreuves exigeant trop de temps et rendant donc inutile la séparation en niveaux...).
- 2) contenu des épreuves trop "lourd".

Les notions "trop complexe" et "trop lourd" sont d'une grande subjectivité, mais il existe des critères plus objectifs, notamment, les moyennes obtenues à l'examen. Celles-ci montrent effectivement qu'il y a une baisse de réussite constante depuis déjà quelques années.

Dans le cadre de ma recherche de DEA, j'ai effectué deux enquêtes afin d'essayer de trouver des causes à ce phénomène. La première a été menée auprès des élèves de terminale, la veille de l'examen du français ; la seconde auprès des enseignants de français.

Je ne m'arrêterai maintenant qu'à quelques données intéressantes fournies par les questionnaires.

50 élèves ont été interviewés. Pour la plupart, le français est leur langue étrangère seconde. La grande majorité des candidats n'apprennent le français que depuis 3 ans seulement. A raison d'une à 2 heures de cours par semaine (5h pour le Lycée Français). Cette période est insuffisante pour affronter l'examen tel qu'il est aujourd'hui. D'ailleurs, 56 % des élèves ont reconnu qu'ils *ne se sentaient pas sûrs* face à l'examen.

Il est intéressant de voir quelles compétences semblent le plus difficile à acquérir et de comparer ces données avec les déclarations des enseignants.

L'épreuve d'expression écrite (EE) inquiète particulièrement les élèves. Les enseignants, en revanche, sont plutôt inquiets pour la compréhension écrite (CE). Si l'on examine le tableau des moyennes, on constate effectivement que les notes en EE chutent mais non celle de CE !

Le trouble des élèves face à la compréhension orale (CO) occupe le deuxième rang. Les enseignants, eux, classent cette compétence au troisième niveau de difficulté. On remarque ici une convergence d'opinions. La difficulté de l'épreuve est attestée par les moyennes obtenues aux examens : depuis 3 ans on constate une baisse considérable des résultats.

L'épreuve grammaticale tourmente beaucoup moins les enseignants et les élèves. Cette sous-estimation est peut-être un tort. Depuis 1999, les moyennes à cette épreuve manifestent une nette tendance à la baisse.

Il n'est pas facile de donner une liste exhaustive de causes pour expliquer de tels résultats. Personnellement, je suis plutôt d'accord avec les critiques concernant la complexité de la structure et du contenu de l'examen. Prenons, par exemple, l'épreuve d'EE : en 1h 30 les élèves doivent produire 3 textes différents d'une longueur totale comprise entre 400 et 500 mots ! Cela représente une difficulté certaine même pour un francophone.

En ce qui concerne le contenu, celui-ci a également changé au fil des années. Les sujets sont devenus plus sérieux et cherchent souvent à connaître la position personnelle des candidats, à évaluer leurs capacités à argumenter. Rappelons que la majorité des candidats n'apprennent la langue que depuis 3 ans. Une telle durée est manifestement trop courte pour permettre une maîtrise du français au niveau exigé par l'examen national.

Un autre point mérite également un commentaire : l'échelle d'appréciation. A l'issue de l'examen, l'élève reçoit un certificat attestant le niveau atteint. En Lettonie on retrouve le système des 6 niveaux de connaissance allant de « l'élémentaire » au « supérieur avancé » définis par le Conseil de l'Europe dans *le Cadre européen commun de référence*. Les appellations de ces niveaux sont uniques pour toutes les langues étrangères et apparaissent sur les certificats dans la rédaction lettonne.

Ce système d'attestation par niveau présente des avantages mais aussi des inconvénients. Il évite, par exemple, le risque « d'échec total » ce qui est positif car l'élève le plus faible est sûr d'obtenir son certificat. Mais est-ce juste ? Si le niveau de l'élève ne correspond même pas au niveau F, le système ne prévoit pas d'ajournement. On peut donc douter de la valeur d'un diplôme obtenu dans de telles conditions.

Finalement, une question importante se pose : à quoi sert le certificat ? L'idée initiale était de trouver le même système d'interprétation des connaissances pour toutes les langues vivantes enseignées. Ce but est atteint. Par ailleurs cet examen centralisé vise à supprimer les examens d'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur, même si cette pratique est loin d'être courante. Enfin le certificat obtenu peut également satisfaire des employeurs locaux qui ne connaissent pas toujours les examens internationaux (DELTA, DALF, TCF...) et préfèrent avoir une attestation lettonne de connaissance des langues étrangères pour leurs employés. Comme on le voit, l'évaluation est un domaine où bien des progrès restent à faire. L'équipe d'élaboration en est bien consciente.

Quelques réflexions sur l'évaluation à la fin du collège et au lycée en Estonie.

Piret Kanne

Responsable de l'examen national de français en Estonie
Centre des examens et de l'évaluation

L'évaluation des études secondaires en Estonie se passe en deux étapes.

L'examen national de français au collège

A la fin du collège, les élèves doivent passer trois examens, dont deux examens obligatoires (mathématiques et langue maternelle) et un examen au choix. Tous les examens sont préparés au Centre des Examens et sont identiques pour tous les candidats.

L'examen de français (niveau collège) a eu lieu pour la première fois en l'année 2000. Cet examen de français, analogue aux autres examens de langues, se compose d'une partie écrite et orale. La partie écrite contient quatre sous-parties, dure 1 heure et 40 minutes et vaut 60 points sur 75 au total. La partie orale se passe après l'écrit, dure 15 minutes et vaut 15 points.

Pour que l'examen soit considéré comme réussi (mention passable), les candidats doivent obtenir un minimum de 37,5 points (50%). Les points obtenus à l'examen sont comptabilisés pour déterminer une note finale par rapport à une échelle de valeur définie par la grille suivante : « 5 » signifie « très bien », « 3 » équivaut à passable et « 1 » très faible.

L'examen de français au collège en Estonie

	<i>Résultat</i>	<i>Note finale</i>
90-100%	67,5-75 points	5 points
70-89%	52,5-67 p.	4 points
50-69%	37,5-52 p.	3 points
25-49%	19-37 p.	2 points
0-24%	0-18,5 p.	1 point

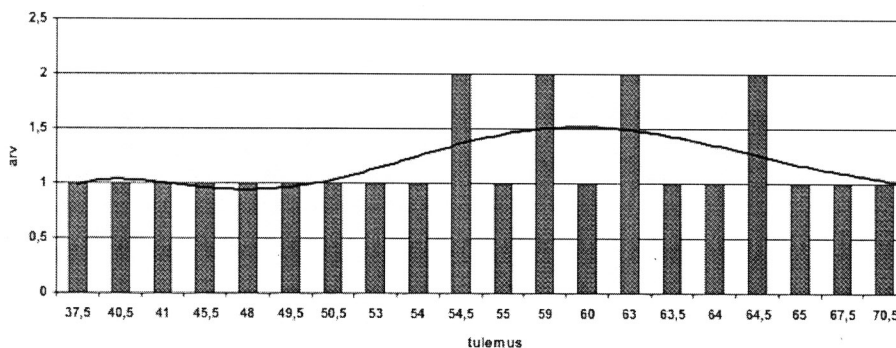
Pour l'année scolaire 2001, au total seulement 25 élèves du lycée Français et du lycée Gustav Adolf de Tallinn ont participé à cet examen. Les deux écoles enseignent le français comme première langue étrangère, c'est à dire dès la deuxième classe du primaire, ce qui donne au total sept ans d'études obligatoires en langue (jusqu'à 5 heures par semaine selon l'école).

Quels en sont les résultats ?

On se reportera au tableau ci-dessous :

Année	Nombre de candidats	Résultat moyen (nombre de points)	Moyenne en %	Point minimum	Point maximum
2000	25	56,13	74,83	39	70
2001	25	56,78	75,71	38	73

Tous les candidats se sont présentés à l'examen et ont été admis.



Répartition des résultats

En comparant les notes obtenues à l'école et celles de l'examen, on remarque un écart dans la notation.

Ecart de notation des élèves année 2001

Notes de l'école	"3 "	"4 "	"5 "
% d'élèves	16%	40%	44%
Résultats de l'examen	"3"	"4"	"5"
% d'élèves	28%	60%	12%

Dans la majorité des cas, les notes obtenues à l'école sont plus élevées que celles de l'examen. Pourquoi un tel écart et peut-on supposer que l'examen soit trop difficile?

D'après l'opinion des professeurs, les épreuves de français correspondent tout à fait aux critères et exigences du curriculum national et le niveau des examens est conforme au programme pour des élèves de collège.

Peut-on affirmer que les notes sont surévaluées à l'école? C'est une hypothèse qui peut être soulevée mais le stress de l'examen peut expliquer pour beaucoup les écarts de notation.

En tout cas, le nombre de candidats est actuellement trop insignifiant pour pouvoir en tirer des conclusions et des explications cohérentes, mais la tendance est intéressante à suivre.

L'examen national de fin d'études secondaires.

Pour pouvoir continuer leurs études dans des établissements supérieurs, les lycéens doivent passer cinq examens à la fin de la classe terminale. Trois de ces examens sont obligatoirement des examens nationaux et deux peuvent être des examens

d'école. Un des examens nationaux est obligatoirement la langue maternelle et les deux autres (ou même quatre si l'élève le décide) sont au choix.

Dès l'année 2002, le niveau minimum requis pour obtenir l'examen est fixé à 20 points sur 100. Si le candidat échoue, celui-ci peut repasser l'épreuve ratée l'année suivante.

Le premier examen de français date de 1998. Le nombre de candidats correspond bien au nombre des apprenants de français dans le système scolaire estonien (moins de 2% du nombre total des élèves).

Année	Nombre de candidats inscrits / absents	Nombre de candidats présents	Résultat moyen	Points min.	Points max.
1998*	38/5	33	77,27	39	93
1999	66 / 8	58	72,72	31	95
2000	72 / 15	57	68,02	21	87
2001	78 / 11	67	75,40	42	97

* examen d'épreuve

Le nombre de candidats augmente d'une année sur l'autre. Les candidats absents le jour de l'épreuve sont surtout les candidats libres.

Les résultats à l'examen de français sont plus élevés si on les compare aux autres épreuves de langue. Voici quelques explications de ce constat. A la question, les devoirs sont-ils trop simples et le niveau trop bas, le corps enseignant, les examinateurs et les candidats eux-mêmes considèrent en fait que les épreuves de français sont bien conçues et donnent un schéma de connaissances à acquérir conforme aux programmes scolaires.

Les résultats des examens sont donc élevés pour trois raisons:

- 1) Les candidats de l'année 2001 ont commencé leurs études au lycée, il y a à peine trois ans. Ils ont commencé à se préparer aux épreuves de l'examen de français dès le début du lycée étant déjà bien informés des exigences de l'examen.
- 2) Ceux qui font le choix de l'examen de français sont en majorité des élèves motivés – leur but est de continuer leurs études à l'université dans le département de français. Ce sont donc des élèves dont le niveau de connaissances en français est moyen et/ou fort, souvent venus des écoles où la langue française est prioritaire.
- 3) Comme le nombre de candidats est faible, le résultat moyen aux épreuves est déjà influencé par la participation de quelques élèves ayant de très bonnes connaissances de la langue tant à l'écrit qu'à l'oral. Plus les points minimums sont élevés, plus le résultat l'est aussi pour de tels candidats.

Par ailleurs, en quoi les résultats de l'examen peuvent-ils être influencés, par le nombre de candidats libres ou par la répartition par sexe ? Les filles ont-elles de meilleurs résultats que les garçons? Le tableau suivant répond à cette question :

<i>Année</i>	<i>Lycéens</i>		<i>Candidats libres</i>		<i>Homme</i>		<i>Femme</i>	
	<i>Nombre</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Nombre</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Nombre</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Nombre</i>	<i>Moyenne</i>
1999	54	73,07	4	68,00	12	67,17	46	74,17
2000	53	68,11	4	66,75	21	59,43	36	73,03
2001	58	75,50	9	74,78	14	71,29	53	76,49

En analysant de très près les chiffres, on peut remarquer, sur trois ans, que la moyenne aux épreuves de français obtenue par les femmes ne se différencie pas d'une année sur l'autre, l'écart est faible alors que le nombre moyen de candidates augmente. En revanche, la moyenne aux examens chez les hommes varie plus nettement d'une année à l'autre.

Le résultat moyen de l'examen dépend d'abord du nombre de candidats hommes et du niveau de leurs connaissances. Selon les données de la grille ci-dessus, on observe que la moyenne totale à l'examen pour l'année 2000 a chuté. Le nombre des candidats hommes était un peu plus élevé que les autres années et leur niveau de connaissances était surtout plus faible par rapport à celui des femmes.

Dans le curriculum national, le niveau exigé pour la première langue étrangère à la fin du lycée correspond au niveau B 2 (Autonomie) décrit dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

Le niveau de connaissances des élèves en français est loin d'être satisfaisant, un travail énorme reste à faire pour amener plus d'élèves à l'examen et pour améliorer leur niveau de langue.

L'évaluation est un exercice complexe qui demande une rigueur dans la formulation des épreuves et des consignes précises pour les correcteurs afin de déterminer le niveau de connaissance des candidats dans la plus grande équité.

Les examens de fin d'études secondaires en Estonie

Alexandra Lyalikova

Université Pédagogique de Tallinn
Doctorante de l'Université de Rouen

Pour obtenir le certificat de fin d'études secondaires en Estonie, à l'instar de plusieurs autres pays européens, il faut passer des examens. En Estonie, ces derniers sont de deux types:

- ceux organisés au niveau de l'école
- ceux organisés au niveau national.

Les épreuves sont composées, gérées et corrigées par un Centre d'Examens et de Qualification national créé en 1997.

En fait, le Centre n'est qu'un département dépendant du Ministère de l'Education. Le Ministère de l'Education s'occupe du côté législatif des examens et du curriculum, de plus il doit garantir que les résultats d'analyse des examens sont pris en compte lors de l'élaboration de curriculum. Le département de formation générale, une partie du Ministère de l'Education, est responsable de la résolution des problèmes liés aux contestations des décisions.

Habituellement, on crée deux commissions directement responsables de l'organisation des examens finaux nationaux. La première est composée d'enseignants (n'appartenant pas à l'école) et de représentants des universités. Cette commission compose les matériaux des épreuves et les teste avant de les donner à l'examen. La seconde est responsable de l'évaluation des travaux. La composition des épreuves de contrôle demande un savoir-faire nécessitant une formation spéciale et donc une réelle compétence.

La commission d'évaluation a aussi beaucoup de choses à faire. Ainsi, par exemple, les membres doivent s'accorder au préalable sur les contraintes et les exigences dans chaque matière et standardiser l'échantillon d'évaluation.

En somme, en fin d'études secondaires l'élève doit passer 5 examens, dont 3 sont des examens nationaux et 2 d'école. L'élève peut également choisir de passer les 5 examens au niveau national. Parmi les examens nationaux, il en est un qui est obligatoirement en langue maternelle: la dissertation. Dans les écoles où la langue nationale n'est pas une langue d'enseignement, les élèves doivent obligatoirement passer un examen en langue estonienne.

²⁶ Rebane Epp, 1999: Riigieksam on üks osa õpitudemuste välisindamise süsteemist, *Õpetajate leht*, 8-9 lk.

Les élèves doivent décider par avance quels examens ils veulent passer et en informer le Centre avant le 10 janvier.

Soulignons le fait qu'à l'obtention au moins d'un point, l'examen est considéré comme passé. En d'autres termes, le résultat est positif, quand l'élève a réussi à recevoir ne serait-ce qu'un point. Cette règle provoque de nombreuses discussions toujours très actuelles. Nous étudierons les raisons justifiant une telle décision un peu plus tard.

Comme ce système est encore très jeune puisqu'il ne fonctionne que depuis 5 ans, il suscite toujours beaucoup de questions comme nous allons le voir.

DIFFICULTÉS ET PROBLÈMES

Quand on parle des examens nationaux, on oublie souvent qu'ils ne sont pas conçus pour eux-mêmes, mais qu'ils sont une des conditions indispensables pour terminer les études secondaires. Ils font donc partie d'un système de contrôle extérieur.

Ce sont là des processus qui demandent beaucoup de travail et, évidemment, de temps. Le problème principal, d'après Epp Rebane, Directeur du département de formation générale, est qu'aucun chaînon d'un système n'est prêt et qu'il faut s'occuper de deux choses complexes : un système de contrôle extérieur et un nouveau curriculum, que l'on doit à la fois mettre en place et développer²⁶. D'une façon générale, il y a deux sortes de problèmes étroitement liés l'un à l'autre. Les premiers s'articulent autour de la définition de principes et de contenus des examens ; les autres autour des questions d'organisation.

PROBLÈMES DE DÉFINITION DES PRINCIPES ET DES CONTENUS

A. Une des questions les plus difficiles concerne l'**évaluation**.

La décision du précédent Ministre de l'Education et du recteur de l'Université de Tartu – Jaak Aaviksoo à propos du résultat dit «positif» de l'obtention minimum d'un point à l'examen a provoqué la réaction négative de beaucoup d'enseignants. On reproche souvent au Centre d'Examens un tel comportement accusé de nuire aux efforts des professeurs. Comme beaucoup d'élèves choisissent de passer les 5 examens nationaux, ils ne se préparent bien que pour ceux qui comptent pour l'entrée à l'université de leur choix. Et ils ne travaillent pas ceux qui sont moins importants pour leurs études en pensant que de toute façon il leur reste quand même des connaissances acquises pendant les douze ans à l'école pour recevoir un point à l'examen.

B. Le deuxième problème concerne **la corrélation entre le curriculum national et le contenu des examens**.

Il est vraiment difficile de résoudre ce problème, puisque l'objectif des examens nationaux est de contrôler l'acquisition des savoirs et des compétences définis dans un curriculum. D'un autre côté, ils doivent logiquement faire référence aux

exercices et aux devoirs réellement pratiqués à l'école ou, au moins, s'en rapprocher du point de vue du contenu et de la forme. Ce qui est très difficile, lorsque chaque école jouit d'une certaine liberté de composition de programmes d'enseignement et d'utilisation des méthodes.

En même temps, les examens doivent être représentatifs par rapport au curriculum national. Il ne suffit pas de choisir quelques exercices (les plus difficiles, par exemple) : chaque unité de curriculum devrait avoir des conditions identiques pour l'accès aux questions d'examen.

C. Le troisième problème, très important, est lié au premier. On se pose souvent la question de savoir **pourquoi tous les apprenants qui finissent le lycée doivent obligatoirement passer les examens nationaux** ? Il est évident que tous ne vont pas continuer leurs études à l'université. Quelques-uns vont poursuivre leurs études dans des écoles professionnelles ou techniques, les autres vont travailler. Il est évident que certains ont besoin d'un autre type de préparation, dont ils pourront jouir dans leur avenir.

D. Le problème suivant est dû aussi à la jeunesse du Centre d'Examen. Il consiste en un **désaccord perceptible entre les degrés de complexité des examens**.

On peut observer ce désaccord dans un sens «horizontal» (entre les examens de différentes matières d'une même année : par exemple, le degré de complexité des questions en biologie ne correspond pas à celui des exercices en mathématiques), ainsi que dans un sens «vertical» (entre les examens dans une même matière, mais de différentes années : par exemple, l'examen de langue allemande en 1997 a été beaucoup plus simple à passer que celui de 1998). Cela déséquilibre le système et entraîne plusieurs problèmes, comme, par exemple, la méfiance envers les résultats des examens de la part des universités : comment choisir entre deux candidats qui ont fini l'école secondaire dans des années différentes et ont le même nombre de points pour les examens demandés, alors qu'il est connu que la qualité des connaissances n'est pas la même, donc que les résultats ne sont pas du tout comparables.

E. On reproche souvent aux examens nationaux **leur manque d'objectivité** en ce qui concerne l'évaluation et les conclusions faites à partir des résultats de l'évaluation.

F. Enfin, on mettra dans un groupe à part les questions concernant **ce que les examens contrôlent et ce qu'ils doivent contrôler**. Personne ne peut contester que les examens doivent mesurer le degré d'acquisition des savoirs et des savoir-faire à l'école. L'examen national, d'après Epp Rebane est plus un contrôle des compétences que des connaissances.

Dans ce chapitre nous avons essayé de cerner les problèmes généraux concernant la définition des principes et du contenu des examens nationaux en fin de lycée. Mais il existe toute une série d'autres problèmes d'ordre organisationnel.

PROBLEMES D'ORGANISATION

Ces problèmes sont étroitement liés aux définitions de principes et de contenu.

A. Par exemple, en ce qui concerne l'**objectivité**. On a déjà vu que l'on doute souvent de l'objectivité des correcteurs. Mais nous n'avons pas analysé l'aspect organisationnel de ce problème. De façon générale, on peut dire que tout acte d'évaluation, lorsque c'est une activité humaine, est, dans une certaine mesure, subjectif. Pendant l'évaluation des examens nationaux, on essaie d'éviter cette lacune dans toute la mesure du possible. Premièrement, les examens écrits sont anonymes. Cela permet aux évaluateurs d'avoir une certaine objectivité par rapport aux évalués. Personne n'est assuré contre le fait de tomber sur un évaluateur dont la stratégie et le tempo d'écriture, par exemple, s'opposent totalement à celui du candidat (ce qui influence énormément le résultat de l'évaluation). En même temps, les évaluateurs extérieurs ne sont pas influencés par des impressions personnelles et ils ne nourrissent pas d'illusions à propos d'un apprenant évalué.

Deuxièmement, le travail est évalué par deux correcteurs, dont aucun n'est au courant de l'appréciation antérieure attribuée par son collègue. Puis on fait un bilan des deux notes et on établit la moyenne. En cas d'un écart important entre les deux notes, par exemple, en dissertation avec une différence de trois points (sur un total de 10 points), c'est un troisième expert qui entre en jeu et donne son appréciation. Enfin, la note finale est attribuée entre les deux notes les plus proches, dont on fait la moyenne, qui, à son tour, est arrondie au bénéfice du candidat.

Troisièmement, en cas d'appel, le travail est encore évalué par deux experts qui, eux aussi ne connaissent pas l'appréciation donnée au travail par l'autre, ni les notes antérieures. En somme, le travail peut être évalué jusqu'à un maximum de 5 évaluateurs indépendants.

Le Centre d'Examens a raison d'exiger l'objectivité de l'évaluation, bien qu'elle ne soit pas, et ne puisse pas être, absolue.

B. Le deuxième groupe de problèmes est lié à la **contestation des décisions**. A l'heure actuelle, à cause de l'inaccessibilité des travaux corrigés, souvent, on interjette un appel en cas de besoin. C'est pourquoi le taux de révision des décisions en faveur d'un résultat positif, est faible. Par exemple, en 1999, pour la dissertation, on a révisé seulement 8% d'appels interjetés²⁷.

C. Les élèves et les enseignants se plaignent souvent **des difficultés qu'ils rencontrent pour avoir accès aux travaux corrigés**, voire de l'absence de rétroaction.

En ce qui concerne les **types d'exercices** proposés aux examens nationaux, on veut conserver certaines formes traditionnelles, par exemple la dissertation en langue maternelle. Maintenant on discute à propos de plusieurs projets. Avant, il n'y avait pas de possibilités de faire un travail de recherches dans un domaine litté-

²⁷ Enn Mänd, 1999: Riigieksamid muutuvad usaldus väärsemaks, <http://www.ekk.edu.ee/>, p.2.

raire comptant pour l'examen national. En fait, d'après la loi (loi n°26, appendice 6, votée le 13. 11. 1996), c'est possible dans les autres matières.

D. Beaucoup d'autres questions sont apparues lors de l'organisation des examens de langues étrangères, surtout pour la **partie orale**. Le Centre d'Examens n'arrive pas à mettre au point cet examen tout seul. C'est pour cela que l'on fait appel aux professeurs d'école. Dans ce cas-là l'objectivité est remise en question.

E. Le Centre d'Examen a reçu aussi la proposition d'organiser des **examens à part pour les classes d'études approfondies**.

F. Un grand risque est aussi celui de «**fuites**» **des thèmes et des questions** d'examen.

G. Un autre aspect de l'organisation des examens nationaux afflige les apprenants. Il n'est **pas possible de repasser les examens**. Cela laisse beaucoup de jeunes entre deux portes : ils ont terminé correctement le lycée, mais ils n'arrivent pas à entrer à l'université.

Dans la presse, on peut souvent lire des articles qui parlent du **mécontentement** des élèves **par rapport à la procédure même de l'examen**.

Il existe d'autres types de difficultés quant à l'organisation que nous n'allons pas aborder maintenant. Mais les organisateurs ainsi que tous les autres participants doivent se respecter mutuellement et faire tout leur possible pour rendre l'examen moins stressant.

Ainsi, d'une manière générale, nous avons essayé de cerner les questions liées à un nouveau système d'examens nationaux en Estonie.

L'épineuse question de la détermination française pour un apprenant letton

Catherine LEBEDEVA

Centre Culturel français de Riga
GERFLINT

Au cours de 6 années d'enseignement du français à un public letton et russe j'ai pu constater qu'un des problèmes majeurs d'enseignement/apprentissage du français est la détermination. J'ai traité cette problématique dans un rapport de DEA effectué à l'Université de Rouen en 2001 et intitulé *La détermination française. Problèmes d'apprentissage des déterminants en Lettonie.*

Les déterminants représentent des difficultés pour les apprenants surtout quand il faut faire un choix d'utilisation, mais c'est également une question pédagogique éminemment complexe pour les enseignants. Il n'est pas toujours facile, en effet, d'aborder en cours un sujet aussi délicat et de trouver des activités suffisamment efficaces et diversifiées pour aider nos élèves.

Mon objectif était donc d'abord de trouver les causes des erreurs commises dans l'emploi des déterminants et de proposer des solutions, d'examiner ensuite comment les enseignants perçoivent cette question. Mes recherches se sont fondées sur des enquêtes auprès des enseignants de français en Lettonie et sur l'analyse des erreurs commises dans 88 travaux écrits et 20 travaux oraux.

Il est à remarquer que les résultats de l'enquête auprès des enseignants diffèrent de l'analyse des travaux écrits et oraux des apprenants. Soulignons toutefois que les mêmes déterminants sont convoqués dans chaque cas, à savoir :

articles définis et indéfinis,

partitifs,

déterminants de quantité non numérique,

absence de déterminants,

omission de déterminant.

Causes principales des erreurs en détermination française **chez les étudiants lettons et russes :**

a) Définition trompeuse. La définition que l'on propose des déterminants engendre le préjugé qu'il s'agit de quelque chose de très simple. Etant donné que l'article est un monème minimal on a une tendance à le considérer comme très facile et cela explique l'habitude des auteurs de manuels de commencer par les articles définis et indéfinis.

b) Interférence de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère. L'interférence au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère est inévitable. En apprenant une langue étrangère l'apprenant y transfère ses habitudes de réflexion dans sa langue maternelle. Afin de diminuer l'influence de la langue maternelle il faut développer le « sentiment », l'intuition de la langue cible et avoir une solide pratique de cette langue.

c) Manuels. Je me suis rendu compte que les méthodes de FLE comme *Panorama*, *Le Nouvel Espace*, *Le Nouveau sans frontières* commencent par une grammaire dite communicative présentant beaucoup d'exercices à trous pour lesquels les corrigés ne prévoient souvent qu'une seule réponse correcte lorsqu'il s'agit de ce type d'exercices sur les articles définis et indéfinis. De plus, une fois présentés au début du manuel, les déterminants sont laissés dans l'oubli par la suite. D'habitude, les professeurs suivent leurs manuels et n'ont pas l'idée d'ajouter des éléments supplémentaires à leurs cours. Ainsi l'on peut constater que l'attention prêtée à l'apprentissage des déterminants est minimale. Ma critique des méthodes de FLE ne vise en aucun cas à offenser leurs auteurs mais je veux souligner que ces méthodes utilisées en contexte letton doivent être complétées afin d'être adoptées et de répondre aux attentes et besoins réels du public local.

d) Professeurs. Les professeurs en leur totalité suivent un manuel sans proposer d'autres matériels complémentaires. Même lorsqu'ils constatent que des étudiants ont des difficultés quelque part, ils se limitent à une simple correction de leurs fautes. Bien sûr il y a des exceptions à cette sorte de règle mais elles sont rares. Je voudrais également mentionner ici le problème de la formation des professeurs de français en Lettonie qui est assez lacunaire.

e) Différence des systèmes grammaticaux. Du fait que l'article (défini, indéfini, partitif, contracté) est une catégorie grammaticale n'ayant pas d'analogue en letton et en russe, les apprenants ne connaissent pas les moyens d'expression de cette catégorie, n'éprouvent donc pas le besoin de les utiliser en langue étrangère et d'analyser la situation pour les choisir correctement.

f) Pratique. Il est évident et indiscutable que la pratique de la langue joue un rôle des plus importants dans l'acquisition des compétences communicatives en langue cible. Le matériel acquis en cours doit être renforcé et le meilleur moyen est la pratique. Les résultats obtenus lors de l'enquête auprès des étudiants du Centre Culturel Français de Riga montrent que malheureusement la majorité des apprenants n'ont pas la possibilité de pratiquer le français dans la vie quotidienne. Les rares personnes ayant cette possibilité font évidemment moins de fautes que leurs collègues privés des contacts en français en dehors du Centre Culturel. J'ai essayé de réfléchir à la question **des démarches à entreprendre** par les enseignants pour aider les apprenants à dépasser les difficultés qu'ils ont avec la déter-

mination française de même qu'à des activités pédagogiques utilisables et pratiques en classe de FLE. Ces démarches ne peuvent en aucun cas être considérées comme uniques ni même envisagées comme des remèdes guérissant la maladie à 100 %. Les activités proposées dans cette partie sont systématiquement utilisées dans ma classe et font donc simplement état de mon expérience :

1) Découverte des règles

Les exercices de conceptualisation sont les bienvenus dans les cours de langue. A partir d'un corpus textuel les apprenants découvrent eux-mêmes les règles. Cette démarche amène les apprenants à réfléchir ensemble sur le fonctionnement de la L2 en tenant compte de l'intuition dans cette langue et de leurs connaissances dans la langue L1. Ces exercices de conceptualisation sont toujours positifs mais cela ne signifie pas qu'après cette démarche les apprenants ne feront plus de fautes. Il est nécessaire de revenir systématiquement sur les nouveaux acquis tout au long de l'apprentissage, surtout si l'on voit que les apprenants éprouvent encore des difficultés.

2) Correction de la faute

Rappelons-nous la notion de la faute : c'est un écart par rapport à une norme ou à une acceptabilité. Après avoir fait l'analyse des erreurs, on peut passer à la pédagogie de la faute. C'est une démarche partant des productions des élèves prises comme objets de réflexion, et qui consiste à les comparer à la norme. Il est à noter que cette démarche pédagogique ne doit pas se limiter à la forme des énoncés mais tenir compte du contexte. La correction des fautes doit être en relation avec les objectifs de l'activité, et commencer par celles qui empêchent d'accéder au sens. Le rôle de l'enseignant doit être limité à celui d'un observateur et d'un porteur d'aide dans ce processus (cela ne signifie pas que le son soit plus facile, au contraire les préparations préalables à cette activité prennent beaucoup de temps). L'apprenant doit être encouragé à faire une auto-correction et les autres élèves doivent être invités à une co-correction.

3) Activités de réflexion

Nous partons des concepts méthodologiques de G. Guillaume concernant la langue et la parole, le sens et l'effet de sens selon lesquels le sens d'un mot ne peut pas se loger directement dans le discours, car il doit se décrire comme un mouvement de pensée. Ainsi, le sens de l'article *un* est le mouvement intellectuel de particularisation, qui va du général au particulier, et le sens de *le* est le mouvement inverse de généralisation. Lors de l'emploi des articles dans le discours, l'effet du contexte est d'arrêter ces mouvements, d'en prendre des images instantanées, qui n'en retiennent qu'un moment. Malgré la diversité du sens des articles définis et indéfinis, ces derniers peuvent donner lieu à des effets de sens semblable.

En partant du corpus textuel les apprenants doivent donc réfléchir sur l'utilisation des déterminants dans un contexte précis.

4) Recours à la langue maternelle

En Lettonie les apprenants adultes (plus de 30 ans) sont habitués à passer par le premier type d'apprentissage, c'est-à-dire par la traduction. Cela est dû à leur expérience scolaire pendant laquelle toutes les langues étrangères ont été étudiées de cette manière-là. Les nouvelles générations commencent à passer par le deuxième type. En classe de langue, des apprenants veulent absolument connaître la traduction de tous les éléments de l'énoncé. Quand j'explique qu'il est impossible de traduire *le* ou *du* séparément du nom, il y a des étudiants qui se bloquent. Les apprenants n'arrivent pas à comprendre que pour traduire, il faut avoir un contexte. La langue cible pose de gros problèmes aux débutants complets quand ils sont engagés dans des activités de réflexion. Par exemple, en abordant les articles définis et indéfinis, l'on mène la conversation en letton et en russe. Le professeur est obligé de passer par la langue maternelle des apprenants. Ainsi le temps d'exposition des apprenants à la langue cible est réduit bien que la classe de langue doive le promouvoir. Mais si le professeur continue de donner des explications en langue cible, les apprenants risquent de ne pas suivre la discussion et de se sentir désespérés. L'idéal, à mon avis, est de faire recours à la L1 en préservant le rôle dominant de la L2. La traduction, dans ce cas, a pour objectif d'aider simplement les apprenants à comprendre la discussion.

Un autre but de la traduction est d'attirer l'attention des apprenants sur les similarités et les différences entre la langue étrangère et la langue maternelle. Sachant que les étudiants lettons et russes aiment la traduction, je propose une activité de traduction portant sur un auteur connu destinée à un public adulte à partir du niveau *Intermédiaire II* visant la révision des déterminants. Cette activité peut être également utilisée en cours de traduction (le Centre Culturel Français de Riga en propose un).

Projet

Je n'ai pas conduit ce type d'activité avec le public adulte du Centre Culturel Français mais avec les écoliers. Cependant, je pense qu'on pourrait le faire, avec eux, moyennant quelques modifications. Depuis quelques années, il est devenu très populaire en Lettonie de faire des projets pédagogiques dans les écoles. L'école où je travaille ne fait pas exception. L'idée centrale en est que l'élève apprend en agissant. Les apprenants mobilisent donc tout leur savoir-faire et pas seulement leur connaissance de la langue. Normalement, le projet n'a pas comme but l'enseignement/apprentissage de la grammaire ou du champ lexical mais avec, un peu d'imagination de la part de l'enseignant, il peut y parvenir. Le titre de mon projet, cette année, était le suivant : *Les gourmands de notre école*. Mon but était de faire la révision des déterminants de manière « naturelle » en sortant un peu de l'enseignement traditionnel de la grammaire. Je pense y être parvenue de façon concrète, attractive et très pratique sur un thème motivant parce que drôle.

Les recherches que j'ai menées me permettent de conclure que les déterminants sont une des difficultés majeures des apprenants Lettons et Russes surtout les articles définis, indéfinis et partitifs, dont le rôle est minimisé dans l'enseignement/

apprentissage du français. Une des causes principales de ce phénomène est le fait que le système langagier du russe et du letton diffère totalement de celui du français. Par ailleurs les manuels, les professeurs et logiquement les apprenants ne prennent pas au sérieux l'existence du problème des déterminants. Enfin les acquis mal ou incorrectement élaborés au début de l'apprentissage causent des erreurs plus tard. Par exemple, les connaissances mal assises au début de l'apprentissage des articles définis et indéfinis sont la cause de sérieux problèmes ultérieurs. Des erreurs faites par des apprenants expérimentés, dans des situations assez faciles, montrent que ces erreurs ont un caractère stable et que leur nombre n'a pas tendance à diminuer avec l'amélioration du niveau langagier. Cela prouve qu'une grande expérience langagière ne contribue pas à la correction des acquis (mal) formés antérieurement.

Compte tenu de cela je peux conclure que les enseignants travaillant avec le manuel *Panorama, le Nouvel Espace* et *Le Nouveau sans frontières* devraient compléter les exercices proposés sur les déterminants par des activités complémentaires prises, très éclectiquement, soit dans d'autres manuels ou livres de grammaire, soit fabriquées par eux-mêmes. Les apprenants n'aiment pas les exercices de grammaire. Il faut donc les diversifier au maximum, mais cela demande de l'imagination de la part des enseignants. Il serait également très utile d'élaborer et de publier un petit livre contenant des activités sur les déterminants qui soient bien adaptées au public letton/russe. Si ce projet est possible j'y participerai d'évidence avec le plus grand enthousiasme.

La révision des traductions en Estonie

Indrek Koff

Université de Tartu

La révision des traductions et de tout autre texte avant publication est un phénomène peu connu en France et, semble-t-il, dans la plupart, sinon dans la totalité des pays occidentaux. En Estonie, la révision a été institutionnalisée à l'époque soviétique. Ce phénomène était répandu dans l'ensemble de l'Union Soviétique et sans doute aussi dans les autres pays socialistes, une des raisons étant la nécessité d'assurer le contrôle de tous les textes imprimés. La révision avait également d'autres fonctions sur lesquelles nous reviendrons brièvement plus tard. En Estonie, les changements politiques des années 90 n'ont pas affecté directement ce métier, qui n'a pas cessé d'exister.

Avant de continuer par quelques réflexions le concernant, il convient d'expliquer la mission du réviseur et son statut en Estonie dans le monde de l'édition et sur le marché de la traduction d'une manière générale. La principale tâche du réviseur, c'est de relire un texte (une traduction ou un texte original) avant publication et de le corriger au niveau linguistique. Lorsqu'il s'agit d'une traduction, le réviseur, s'il connaît la langue de départ, compare la version originale et la traduction. Il y a encore une dizaine d'années, le réviseur pouvait proposer à l'auteur des modifications de la structure de l'œuvre pour «l'améliorer», fonction peu répandue aujourd'hui et qui tend à disparaître. Pour ce qui est du statut, il y a d'une part des réviseurs embauchés à temps plein par les éditeurs pour assurer un contrôle permanent de la qualité linguistique des ouvrages publiés, et d'autre part des réviseurs indépendants qui travaillent sur la base de contrats ponctuels. La révision contractuelle tend à disparaître, car elle est très faiblement rémunérée.

Après avoir vu quelle est la mission du réviseur, l'on peut tout d'abord se demander pourquoi ce sont les régimes socialistes qui ont décidé de se doter d'un outil de contrôle linguistique (et d'ailleurs pas uniquement linguistique!). Une des réponses possibles est la suivante : pour faciliter le contrôle de tous les textes imprimés, au même titre que la censure. En effet, à l'époque soviétique, l'on pouvait trouver dans les maisons d'éditions estoniennes des réviseurs n'ayant suivi aucune formation linguistique et ne connaissant aucune langue étrangère (à part le russe), ce qui laisse supposer que leur mission était en effet de veiller à la teneur idéologique du texte. Or, il faut dire qu'à l'époque soviétique, les fonctionnaires travaillant dans le domaine culturel avaient une double fonction : d'une part, évidemment, celle de représenter le pouvoir central, mais d'autre part, ils servaient de couverture à

la vie intellectuelle locale, ils la «protégeaient» contre Moscou, lui assurant une plus grande liberté intellectuelle. C'est ainsi qu'en Estonie les créateurs avaient tout de même une certaine marge de manœuvre : un grand nombre de réviseurs ne s'occupaient guère d'exercer une censure mais apportaient une aide considérable aux traducteurs en vue d'un résultat final satisfaisant.

Après le rétablissement de l'indépendance, le statut du réviseur a changé car la dimension idéologique a, bien évidemment, disparu. Les réviseurs sont également de plus en plus discrets en ce qui concerne la structure de l'œuvre et le style de l'auteur, donc il ne leur reste pratiquement que le contrôle linguistique des textes. Et c'est justement à ce niveau-là que se trouve la vraie utilité du métier. Il faut savoir que l'estonien est une «petite» langue (environ 1 million d'estophones dans le monde!) et que la culture écrite est un phénomène assez récent (les premiers documents écrits en estonien datent du 16^{ème} siècle mais il s'agit surtout des traductions de textes religieux faites par des Allemands estophones. On ne peut parler d'une littérature estonienne proprement dite qu'à partir de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle). Cela explique peut-être pourquoi l'estonien est plus apte à recevoir des influences étrangères que d'autres langues ayant une tradition écrite beaucoup plus longue. Une des missions du réviseur a donc toujours été de «protéger» la pureté de la langue : contre les russismes à l'époque soviétique, contre les anglicismes depuis la libération. Les réviseurs, linguistes spécialisés dans l'estonien, apportent une aide linguistique considérable aux traducteurs qui, d'une manière générale, sont spécialistes d'une ou de plusieurs langues étrangères mais qui, parfois, manquent de subtilité dans les nuances de l'estonien.

Pour revenir plus précisément à la traduction, il faut dire que la formation des traducteurs est pratiquement inexistante en Estonie. Les étudiants de lettres ont la possibilité de suivre quelques cours de traduction dans le cadre de leurs études, mais il ne s'agit pas là d'une formation systématique et spécialisée. De plus ces cours se concentrent sur la traduction de textes littéraires.

Depuis l'année universitaire 2000/2001, il existe à l'Université de Tartu, au sein du Centre de traduction et d'interprétation, une filière traduction qui propose une formation de traducteurs pour trois langues étrangères : l'anglais, l'allemand, et, depuis 2001, également le français. Or, le nombre d'étudiants (surtout francisants) reste fort limité. Ce nombre va être augmenté par la création d'un deuxième Centre de traduction et d'interprétation au sein de l'Université Pédagogique de Tallinn à partir de l'année universitaire 2002/2003. Ces deux centres se spécialisent dans la traduction non-littéraire et proposent à leurs étudiants, qui de manière générale ont fait des études de lettres, une initiation au droit, à l'économie, aux organisations internationales, etc.

L'on peut espérer que ces deux institutions et la formation de traducteurs qu'elles proposent vont bientôt considérablement contribuer à résoudre les problèmes de qualité rencontrés aujourd'hui sur le marché estonien de la traduction (littéraire et non-littéraire). Mais pour le moment, l'Estonie se trouve dans une situation où la principale source de formation des traducteurs reste l'apprentissage sur le terrain.

De ce point de vue-là, le rôle des réviseurs est extrêmement important : c'est à eux de donner des conseils aux jeunes traducteurs et d'attirer leur attention sur les principes généraux et sur les particularités de la traduction.

Le rôle important de la révision en Estonie (ce ne sont pas uniquement les maisons d'éditions qui ont recours aux réviseurs, ceux-ci occupent également une place considérable sur le marché de la traduction technique, juridique, etc. – par exemple le *Centre National de Traduction Juridique* comporte une unité de révision), amène à poser la question de la responsabilité. Qui est responsable de la traduction finale? Est-ce le traducteur ou le réviseur? D'une manière générale, la traduction finale relève quand même de la responsabilité du traducteur. Or, un des dangers soulignés dans le débat (pas très actif mais qui existe quand même, souvent poussé par des soucis économiques) sur le rôle de la révision, c'est le danger d'une attitude trop passive de la part du traducteur qui, en face d'une difficulté, pourrait se dire : *de toute manière, il y a un réviseur !* Cela peut même nous conduire à des situations où le réviseur est obligé de refaire entièrement la traduction : dans ce cas-là, qui est l'auteur de la traduction? Dans le système français, où le traducteur répond tout seul de la qualité de son travail, ce problème n'existe pas. Le système a ses avantages, surtout en ce qui concerne la responsabilisation du traducteur, mais d'autre part, il ne permet pas l'apprentissage en coopération avec un réviseur expérimenté.

Un autre élément important dans la coopération traducteur/réviseur est «le facteur humain». Il est absolument certain que lorsque deux personnes compétentes travaillent sur une traduction, cela aide à éviter des erreurs qui pourraient être faites par un traducteur, même expérimenté, qui travaille tout seul. En France, ce «travail d'équipe» se fait d'une manière informelle, à l'initiative du traducteur, selon ses besoins et ses possibilités. Les traductions sont également relues par l'éditeur ou le directeur de collection, mais il ne s'agit pas d'un contrôle linguistique systématique ni d'une comparaison au texte original : le but de cette relecture, c'est de pouvoir décider si la traduction peut être acceptée ou s'il faut la renvoyer pour une éventuelle correction. D'une part, nous voyons que ces révisions sont moins systématiques qu'en Estonie, mais il est également clair que, dans ce domaine, le système estonien se retrouve en face du problème du partage de la responsabilité. Nous espérons que l'Estonie, qui se trouve dans une phase de grands changements, pourra, dans les années à venir, trouver un juste équilibre entre la responsabilisation des traducteurs et un contrôle systématique de la qualité linguistique des traductions.

L'Estonie en France :
une question culturelle et historique
La littérature estonienne dans la France
sous l'Occupation (1940–1944)

Marek Tamm
Université de Tartu, Estonie

I. En 1666, Molière écrit sa comédie “*Le médecin malgré lui*”. En évoquant Aleksander Aspel et Anton Hansen Tammsaare je voudrais ici soulever le problème du “collaborateur malgré lui”. Ce qui m’intéresse plus précisément, c’est le paradoxe qui veut que, dans la France occupée, la logique de la collaboration ait pour un instant porté la littérature estonienne sur le devant de la scène.

En mai-juin 1940, après dix mois de “drôle de guerre”, l’Allemagne hitlérienne occupe la France. L’Etat occupé est divisé en deux : les deux tiers du territoire constituent la zone dite d’occupation et sont directement administrés par les Allemands, alors que le reste, dans le Sud du pays, est, jusqu’en novembre 1942, sous l’autorité de l’Etat français collaborationniste du maréchal Pétain.

La capitale de la France était donc aux mains des Allemands. Toute la vie culturelle, y compris la littérature, était soumise à la censure ; la presse était censée aller dans le sens de la collaboration et du soutien au régime²⁸. C’est à ce moment compliqué de la vie du pays que l’Estonie est inopinément mise en avant sur la scène parisienne : plusieurs articles sur la littérature estonienne signés Aleksander Aspel paraissent dans la presse, les éditions Pierre Trémois proposent au lecteur français la traduction française intégrale de *Vérité et justice* d’A. H. Tammsaare.

II. Aleksander Aspel était arrivé à Paris en octobre 1938 : il était boursier de l’université de Tartu et avait l’intention de préparer sa thèse de doctorat sur la littérature française. Au début de la guerre, il avait décidé de rester en France, même si au début il avait sans doute caressé l’espoir de pouvoir rentrer bientôt au pays.

Nous ne savons pas grand chose des activités d’Aspel dans la capitale occupée. Il continuait à suivre ses cours à la Sorbonne et à travailler à sa thèse ; il gagnait sa vie en collaborant à l’Institut de Phonétique et en enseignant l’estonien à l’Ecole des Langues Orientales de Paris²⁹. Mais ce qui m’intéresse ici avant tout, ce sont

²⁸ Sur la vie dans Paris sous l’occupation, cf. J.-P. Cointet, *Paris 40-44*, Paris, Perrin, 2001. Sur la vie des écrivains: G. Ragache, J.-R. Ragache, *La vie quotidienne des écrivains et des artistes sous l’occupation (1940-1944)*, Paris, Hachette, 1988.

²⁹ Cf. M. Tamm, “Pariis–Iowa City. Aleksander Aspeli võõrsiloleku aastad (1938-1975)” [Paris-Iowa City. Les années à l’étranger d’Aleksander Aspel], *Keel ja Kirjandus*, 1998, n. 7, pp. 468-471.

trois interventions, au début des années 1940, dans l'hebdomadaire culturel parisien *Comoedia*. Aspel y publie en effet trois longs articles: un aperçu de la poésie estonienne contemporaine, un tour d'horizon de la vie culturelle des pays baltes et une présentation de l'œuvre de Tammsaare³⁰. Quel est donc ce journal qui publie les articles d'Aspel ?

Le nom *Comoedia* était familier aux Parisiens. C'était celui de l'un des premiers quotidiens français spécialisés dans la culture. Son premier numéro datait d'octobre 1907 ; le journal avait dû interrompre sa publication, faute de moyens, en 1937. Peu après l'occupation la décision est prise de le faire repartir avec l'aide des autorités allemandes. Ce nouveau journal ne se présentait pas officiellement comme continuateur de son célèbre devancier, mais la continuité sautait aux yeux du fait des auteurs et des sujets traités. La rédaction en chef était assurée par René Delange, et le premier numéro vit le jour le 21 juin 1941. Le nouveau *Comoedia* était un hebdomadaire, dont l'objectif affiché était de couvrir aussi exhaustivement que possible la vie culturelle parisienne tout en préservant sa neutralité politique. En dépit de ses déclarations la rédaction faisait preuve d'une orientation clairement collaborationniste. Mais contrairement à bien des titres parisiens qui l'étaient ouvertement (*Je suis partout*, *La Gerbe* etc.) la stratégie de *Comoedia* était d'une subtilité certaine : elle s'exprimait non point dans des prises de position concrètes, mais dans le choix des auteurs et des thèmes, dans la décision de traiter certaines questions et d'en passer d'autres sous silence ; son objectif principal était de montrer le bon fonctionnement de la vie culturelle aussi bien en France qu'ailleurs en Europe, la guerre était absente de ses colonnes qui mettaient en évidence la stabilité et la normalité de la situation³¹. Le tirage de *Comoedia* était relativement élevé (35-45 000), sans pour autant pouvoir rivaliser avec les principaux quotidiens parisiens (par ex. *Le Petit Parisien* – 450 000, *Paris-Soir* – 286 000, *Le Matin* – 225 000, ces chiffres datant de 1944)³².

“*Comoedia* est la vitrine littéraire de la Collaboration. C'est le journal de l'extrême droite qui veut continuer d'avoir l'air d'écrire et de penser”, suivant la bonne formule de Bernard-Henri Lévy³³. Le principal apport de l'hebdomadaire à la collaboration était la rubrique “Connaître l'Europe”, qui occupait la dernière (ou l'avant-dernière) page de chaque numéro. Elle présentait des aperçus de la vie culturelle dans différents Etats européens, surtout en Allemagne et dans les pays dominés par les Allemands. Les Archives Nationales ont conservé la réponse du

³⁰ “La récente poésie estonienne”. *Comoedia*, 13.XII.1941; “La récente poésie estonienne (suite et fin)”, *Comoedia*, 20.XII.1941; “La vie culturelle des pays baltes”, *Comoedia*, 02.V.1942; “La vie culturelle des pays baltes”, *Comoedia*, 09.V.1942; “A.-H. Tammsaare. Un grand romancier estonien”, *Comoedia*, 18.VII.1942.

³¹ Le collaborationnisme raffiné de *Comoedia* a été traité par : P. Ory, *Les collaborateurs, 1940-1945*, Paris, Seuil, 1976, pp. 205-208, O. Gouranton, “*Comoedia*. Un journal sous influences”, *La Revue des revues*, 1997, n. 24, pp. 111-119; K. Hamer, “Cultural (Pre)Occupation: *Comoedia* and French Identity, 1941-44”, *Literature and History*, 2001, vol. 10, n. 1, pp. 42-53.

³² O. Gouranton, “*Comoedia*. Un journal sous influences”, *op. cit.*, p. 114, H. Rousso, *La collaboration. Les noms, les thèmes, les lieux*, Paris, M.A. Éditions, 1987, p. 148.

³³ B.-H. Lévy, *Le siècle de Sartre. Enquête philosophique*, Paris, Grasset, 2000, p. 372.

rédacteur en chef René Delange à la question suivante, posée dans un formulaire : “Pourquoi et dans quel but la publication vous semble-t-elle nécessaire?” Voilà ce qu’il répondit : “Dans le but principal d’aider à une totale collaboration franco-allemande dans tout le domaine de l’esprit et d’une façon générale au développement corporel sur un plan impartial, national et européen. Dans ce but *Comoedia* consacrera dans chacun de ses numéros une page entière spécialement destinée à tenir ses lecteurs au courant de la vie intellectuelle en Europe et plus particulièrement en Allemagne. Le programme et la matière de cette page seront arrêtés en plein accord avec l’Institut Allemand (Docteur Rabuse) et le Rédacteur en chef de la *Comoedia* (M. René Delange).”³⁴

C’est dans cette page consacrée à la connaissance de l’Europe que les trois interventions d’Aleksander Aspel dans *Comoedia* ont vu le jour. La construction d’une “Europe Nouvelle” était l’une des idées fixes du nazisme, idée qui avait été largement popularisée en France par les discours du maréchal Pétain et par la littérature de la collaboration³⁵. Les lecteurs de *Comoedia* n’ont certes rien appris de ce qui se passait dans la culture anglaise ou américaine, mais en revanche ils ont eu la rare possibilité de se familiariser avec la vie culturelle croate, hongroise, finlandaise ou lituanienne, sans parler des nouvelles d’Allemagne ou d’Italie.

Dans les articles d’Aspel il n’y a pas le moindre signe d’allégeance aux Allemands, pas le moindre geste dans le sens de la collaboration, mais ce qu’il passe sous silence compte tout autant que ce qu’il dit. Nous l’avons souligné, la politique de *Comoedia* était de mettre en évidence les dimensions stables et positives dans la vie intellectuelle européenne de l’époque. Or Aspel ne mentionne aucunement le fait que l’Estonie et les autres pays baltes sont soumis aux Allemands : ses articles laissent entendre que la culture de ces trois pays est à son apogée.

Faute d’informations complémentaires, je n’oserais affirmer qu’Aspel était entièrement conscient de la nature du journal qui publiait ses articles. Il convient tout d’abord de souligner que *Comoedia* ne cessait d’insister sur son caractère neutre et apolitique. De plus, elle avait la collaboration de nombreuses personnalités importantes de la vie culturelle française (Jean Cocteau, Jean Paulhan, Jean Giraudoux...). Même Jean-Paul Sartre publie dans le premier numéro un article, auquel viennent s’ajouter par la suite une interview à l’occasion de la première des *Mouches* et un hommage à Jean Giraudoux. Il est vrai que Sartre par la suite regrettera ces interventions, qu’il justifiera par son ignorance³⁶. Deuxièmement, il ne faudrait pas oublier que dans la capitale occupée, le revenu supplémentaire provenant de ces articles a certainement été le bienvenu pour Aspel et l’a aidé à améliorer quelque peu son quotidien. Enfin il fait tenir compte du fait que tous les articles d’Aspel répondaient très probablement à des commandes : la tentation de contribuer à

³⁴ “Questionnaire bilingue non daté lu et approuvé par René Delange, Archives nationales, F/41/1748. Cité par O. Gouranton, “*Comoedia*. Un journal sous influences”, *op. cit.*, p. 112.

³⁵ Cf. G. Loiseaux, *La littérature de la défaite et de la collaboration*, Paris, Fayard, 1995, pp. 421-519.

³⁶ J.-F. Sirinelli, *Deux intellectuels dans le siècle, Sartre et Aron*, Paris, Fayard, 1995, pp. 177-179; B.-H. Lévy, *Le siècle de Sartre*, *op. cit.*, pp. 372-376.

la popularisation en France de la littérature estonienne était sans doute trop grande pour qu'il fût regardant sur les moyens.

III. Les graines semées par Aspel ont porté leurs fruits. C'est fort vraisemblablement grâce au grand article d'Aspel sur Tammsaare (paru le 18 juillet 1942 dans *Comœdia* sous le titre "A.-H. Tammsaare. Un grand romancier estonien") que la petite maison d'édition Pierre Trémois a eu envie de publier *Vérité et justice*. Il faut reconnaître qu'Aspel s'était montré fort habile dans sa promotion de Tammsaare. Il avait déjà souligné l'importance de *Vérité et justice* dans son article sur la vie culturelle des pays baltes (09.V.1942), où il écrivait que l'épopée de Tammsaare "constitue peut-être jusqu'à présent le plus important monument des littératures baltes". Au début de son article du 18 juillet, il compare Tammsaare à Flaubert, rapprochant ainsi "Vérité et justice" des lecteurs français, et il conclut son article sur une citation élogieuse de la préface à l'édition allemande, ce qui était censé faire accepter Tammsaare par les censeurs allemands.

Paru au printemps 1944 à Paris (sous le titre *La Terre du voleur*), le premier volume de la version française de *Vérité et justice* n'était pas la première tentative de traduire l'épopée de Tammsaare en français. Dès la fin des années 1920 ce travail avait été entrepris par Louis Villecourt à la demande du Bureau d'Information du Ministère des Affaires Etrangères d'Estonie ; Louis Villecourt était un estophile français qui avait vécu en Estonie. Il mourra en 1930³⁷, trop tôt pour pouvoir achever cette traduction. Le travail avait été repris, cette fois-ci par l'intermédiaire de Bernhard Linde, par Maurice Kehrig, enseignant au Lycée Français de Tallinn, qui était marié à une Estonienne et avait de ce fait rapidement appris la langue du pays. Le livre devait paraître en Belgique, pays censé avoir plus de sympathie que la France pour les littératures des petits pays. Mais Kehrig finit par avoir des problèmes au Lycée et, n'ayant pas pu trouver un travail acceptable en Estonie, il s'en alla à Buenos-Aires avec le manuscrit de sa traduction, dont plus personne n'a entendu parler³⁸.

Dès lors la version française de 1944 ne part pas de l'original estonien, mais de sa traduction allemande³⁹. L'adaptation française, comme le précise la page de titre, est due à une certaine Elisabeth Desmarest.⁴⁰

³⁷ Vt. G. Meri, "Kunstniku okkallane tee" [La voie difficile de l'écrivain], dans E. Teder (éd.), *Mälestusi A. H. Tammsaarest* [Mémoires sur A. H. Tammsaare], Tallinn, 1978, pp. 329–331. Sur la vie de Villecourt, voir A. Varik, "Louis Villecourt, un patriote estonien oublié", *Bulletin de l'Association France-Estonie*, 2000, n. 14, pp. 6-10.

³⁸ A. Sibul, "Tammsaare nähtuna kaasaegse silmaga" [Tammsaare vue par les yeux d'un contemporain], dans E. Teder (éd.), *Mälestusi A. H. Tammsaarest, op. cit.*, p. 305. A. H. Tammsaare, *Kogutud teosed* [Oeuvres complètes], t. 18: "Kirjad" (1896–1940) [Les lettres], Tallinn, 1993, p. 184, n. 3. Les lettres de Tammsaare montrent qu'il a suivi de près la traduction de son roman en français (cf lettres n° 81, 134, 267, 328, 333).

³⁹ U. H. Tammsaare, *La Terre-du-Voleur (Wargamae). Roman esthonien*, Paris, Éditions Pierre Trémois, 1944. Notons que la première initiale du nom de l'auteur, originellement A, a été transformée en U, ce qui est certainement du à une mauvaise interprétation des lettres gothiques du titre allemand.

⁴⁰ D'après le catalogue électronique de la Bibliothèque Nationale la traduction de la première partie de *Vérité et justice* a été la première publication et en même temps la dernière d'E. Desmarest. La dédicace de la traductrice révèle que le roman a été traduit en vingt mois. Les autres volumes de *Vérité et justice* étaient adaptés en français par Ellen Terrence et Gilberte Audouin-Dubreuil.

Que savons-nous maintenant des éditions Pierre Trémois, qui ont publié *La Terre du Voleur*?⁴¹

Pierre Trémois est né à Paris en 1898. Très tôt après la première guerre mondiale, il commence à travailler à Paris en tant que relieur. Au début des années 1920, il ouvre avec son épouse Madelaine-Pierre Trémois une maison d'édition et une librairie⁴². Pierre Trémois était un bibliophile exigeant, qui éditait surtout des livres d'art et de poésie fort chers et à tirage limité. A partir des années 1930 son créneau d'intervention s'élargit et touche de plus en plus la littérature étrangère en traduction. Trémois était un antiquaire reconnu dans un cercle étroit de connaisseurs et sa librairie était fréquentée par de nombreux intellectuels parisiens connus. L'un des clients attirés de sa librairie, le compositeur Erik Satie, le caractérise dans l'un des catalogues de la sorte : "Mon ami Pierre Trémois aime les livres; il connaît leurs mérites et apprécie justement leurs qualités personnelles. Absolument impartial, son affection s'étend aussi bien aux vieux livres qu'aux tout jeunes derniers parus."⁴³ Pierre Trémois formule lui-même son credo dans une lettre ouverte à un ami d'enfance qui ne comprend pas pourquoi il a choisi ce métier: "Je ne suis ni bourgeois, ni poète; ni commerçant, ni financier. Je suis flâneur et j'aime les livres comme un amant aime sa maîtresse... Ceci est mon crime, je l'avoue."⁴⁴

Sous l'occupation allemande Pierre Trémois continue à travailler à Paris, mais sans beaucoup publier. La traduction française de *Vérité et justice* a probablement été son plus gros projet pendant la guerre. Au début des années 1950, Pierre Trémois et sa femme vont s'installer à Nice où ils poursuivent la vente et l'édition de livres. C'est là qu'il meurt en septembre 1976.

IV. J'ose suggérer que la principale impulsion à la traduction de *Vérité et justice* est venue non point tant de l'article élogieux d'Aspel ou des intérêts du bibliophile Pierre Trémois, mais surtout des préférences idéologiques du régime de Vichy, qui influençaient l'ensemble de la vie culturelle française. Le premier volume de l'épopée de Tammsaare convenait parfaitement à la politique culturelle de Vichy.

⁴¹ Il est regrettable que la maison d'édition Pierre Trémois n'ait pas attiré à ce jour l'attention des historiens français du livre. Elle n'est mentionnée en passant que deux fois dans H.-J. Martin, R. Chartier, J.-P. Vivet (sous la dir. de.), *Histoire de l'édition française*, t. 4. Paris, Promodis, 1986, pp. 220 et 418. Pascal Fouché, dans son étude pourtant approfondie sur l'édition dans la France occupée fait l'impasse sur Trémois (P. Fouché, *L'édition française sous l'occupation, 1940-1944*, Paris, Bibliothèque de Littérature française contemporaine de l'Université Paris 7, 1987, 2 vols). De même, Trémois ne figure pas dans l'histoire de l'édition dans la France de l'après-guerre du même auteur (P. Fouché (sous la dir. de.), *L'édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1998). Les informations dont je dispose sur l'activité de la maison d'édition proviennent de deux dossiers trouvés au département des livres rares de la Bibliothèque Nationale (Res 4-Z DON-213 [12, 1; 12, 2]), qui contiennent surtout les catalogues de vente des éditions Trémois et d'autres publications de moindre volume. Il semble bien que ces matériaux, avec les livres publiés par la maison d'édition, aient été légués à la BN par Pierre Trémois lui-même.

⁴² D'après l'*Histoire de l'édition française*, Pierre Trémois a commencé sa carrière d'éditeur en 1925 (*op. cit.*, p. 418); le catalogue de 1949 de la maison d'édition-librairie donne comme date de fondation 1920. Le premier catalogue remonte à 1922.

⁴³ E. Satie, "Bouquinerie", *Catalogue mensuel de Pierre Trémois, libraire-éditeur*, mars 1922, n. 1, p. 3.

⁴⁴ P. Trémois, "Lettre à un ami d'enfance qui a bien tourné", *ibid.*, p. 13.

Le mot slogan du Maréchal Pétain était le célèbre “Travail, famille, patrie”. Tout ce qui était lié à la vie rurale était glorifié, la terre faisait l’objet d’un véritable culte, et les appels au “retour à la terre” étaient largement diffusés⁴⁵. Pétain lui-même avait proclamé, lors d’un célèbre discours prononcé le 25 juin 1940: “La terre, elle, ne ment pas. Elle demande votre secours. Elle est la patrie elle-même. Un champ qui tombe en friche, c’est une portion de la France qui meurt. Une jachère de nouveau emblavée, c’est une portion de la France qui renaît.” Evoquant quelques mois plus tard l’avenir de la France, censée redevenir “ce qu’elle n’aurait jamais dû cesser d’être, une nation essentiellement agricole”, Pétain ajoute: “Comme le géant de la fable, elle retrouvera toutes ces forces en reprenant contact avec la terre”⁴⁶.

Dans le domaine littéraire, ce culte vichyssois de la terre signifiait une invasion de littérature paysanne. La critique littéraire officielle dénigrait les auteurs incapables d’apprécier la beauté et la profondeur de la vie paysanne, et des oeuvres comme *Paysans d’aujourd’hui*, anthologie d’écrivains ruraux établie par Marcel Braibant, étaient fortement vantés⁴⁷. Les préférences des idéologues du régime avaient superbement préparé le terrain à la traduction d’oeuvres comme *Vérité et justice* et très naturellement les éditeurs français n’ont pas manqué de profiter de l’occasion. De plus, le fait qu’il fallait bien trouver des textes pour remplacer les littératures anglaise, américaine ou juive, interdites de publication, a contribué à favoriser la pénétration des littératures de pays tels que l’Estonie. Les lecteurs français ont été submergés pendant l’occupation de romans (ruraux) traduits de langues de petits peuples. C’est ainsi que les Finlandais ont toutes les raisons d’être reconnaissants aux forces d’occupation allemandes en France, puisque jamais auparavant sur une période aussi courte, il n’y avait eu autant de littérature finlandaise traduite en français. Entre 1940 et 1944 pas moins de vingt ouvrages ont été traduits du finnois (en comptant les rééditions de traductions antérieures).⁴⁸

Bien que je manque de données précises sur la réception de la traduction de *Vérité et justice* en France, quelques indications indirectes permettent de supposer qu’elle a été très favorable. L’historien français Hervé Le Boterf compte l’œuvre de Tammsaare parmi celles qui étaient en concurrence pour les meilleures ventes à Paris⁴⁹. Le succès de ce livre est prouvé aussi par le fait que peu de temps après

⁴⁵ C. Faure, *Le projet culturel de Vichy. Folklore et révolution nationale, 1940-1944*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1989, pp. 16–17, 121; P. Baral, “La terre”, dans J.-F. Sirinelli (sous la dir. de), *Histoires des droites en France*, t. 3, Paris, Gallimard, 1992, pp. 49-69.

⁴⁶ Cité par P. Burrin, “Vichy”, dans P. Nora (sous la dir. de), *Les lieux de mémoire*, t. 3/1, Paris, Gallimard, 1992, lk. 335.

⁴⁷ R. Pickering, “The implications of legalised publications”, dans G. Hirschfeld, P. Marsh (ed. by), *Collaboration in France. Politics and Culture during the Nazi Occupation, 1940-1944*, Oxford, Berg Publisherd, 1989, p. 169; H. Le Boterf, *La vie parisienne sous l’occupation*, t. 2, Paris, Éditions France-Empire, 1975, p. 289.

⁴⁸ Ce chiffre provient de la bibliographie: D. Ballu, *Lettres nordiques en traduction française, 1720–1995*, Nantes, L’Élan, 1996 (“Nouvelles du Nord”, n. 5), pp. 88-100.

⁴⁹ H. Le Boterf, *La vie parisienne sous l’occupation*, *op. cit.*, p. 314.

la Libération, en 1946, la maison d'édition Pierre Trémois propose une deuxième édition du roman⁵⁰.

V. L'un des facteurs essentiels dans le succès de *Vérité et justice* a certainement été la longue préface de l'écrivain Jean Giono. Ce n'est sans doute pas par hasard que Pierre Trémois s'est adressé à Giono - c'était bien au contraire logique et naturel. Dans la vie littéraire de l'époque, Jean Giono était l'une des personnalités les plus respectées, l'un des auteurs de littérature rurale les plus populaires, et il était hautement apprécié par les forces d'occupation. Parmi les écrivains français, Giono est certainement celui dont l'œuvre est la plus proche de celle de Tammsaare, ce qui laissait prévoir son soutien à la publication du roman estonien. Pierre Trémois n'allait pas être déçu. Cette préface, rédigée par Giono, d'après son biographe Pierre Citron, en quelques jours, les 10-12 février 1944⁵¹, n'était pas avare d'éloges⁵². Tout au long des neuf pages, Giono reconnaît la grandeur de l'écrivain estonien et la profondeur de son roman ; il affirme pour conclure : "J'ai rarement lu un livre plus beau que *la Terre du Voleur*".⁵³ Cette appréciation de Giono était certainement sincère, comme le prouve entre autres le fait que ce livre se trouve parmi ceux qu'il conseille pendant la guerre comme lecture à un jeune de sa famille⁵⁴. Mais Giono, tout en couvrant Tammsaare d'éloges, avait aussi un autre objectif : l'écrivain estonien lui donnait un excellent prétexte pour régler ses comptes avec André Malraux et sa conception de la condition humaine. Ainsi, Giono écrit : "Depuis dix ans on a beaucoup écrit en France sur la condition humaine. On a employé beaucoup d'intelligence. Il semble qu'on ait essayé surtout d'employer de plus en plus de l'intelligence. Au fur et à mesure qu'on disait sur cette condition tout ce que l'intelligence faisait découvrir, on composait avec une sécheresse et une cruauté de plus en plus inhumaine." Et il ajoute : "On ne nous parlera jamais assez de condition humaine avec cette grandeur [qui caractérise *La Terre du Voleur* – M.T.]." Comme le constate Henri Godard, spécialiste de Giono, c'est l'une des rares occurrences où Giono utilise une préface pour exprimer des désaccords idéologiques⁵⁵. Il faut d'ailleurs observer que Malraux, pour sa part, inscrit en 1945 Giono dans la même tradition intellectuelle à laquelle il se rattache, et va même jusqu'à le placer parmi les quatre principaux romancier français⁵⁶.

⁵⁰ Dans la deuxième édition, Giono (ou l'éditeur) rectifient la préface. Si elle se terminait auparavant par la phrase : "Il [Tammsaare - M.T.] a disparu en 1941. aastal. On ne sait pas s'il est mort ou vivant", dans la deuxième édition la phrase conclusive est lapidaire : "Il [Tammsaare – M.T.] est mort en 1941." Il n'y a pas d'autres modifications apportées à la préface dans cette deuxième édition (mis à part une orthographe différente du nom de la traductrice).

⁵¹ P. Citron, *Giono, 1895-1970*, Paris, Seuil, 1990, p. 367.

⁵² La préface de Giono a été par la suite republiée à deux reprises, dans le *Bulletin de l'Association des Amis de Jean Giono*, 1979, n. 10, pp. 11-17; et dans J. Giono, *De Monluc à la "Série Noire"*, textes réunis et présentés par H. Godard, Paris, Gallimard, 1998 (Cahiers Giono 5), pp. 144-152.

⁵³ Il est significatif que ce soit cette phrase que Pierre Trémois utilisera par la suite pour faire la promotion de la série de romans de Tammsaare romaanisarja dans ses catalogues.

⁵⁴ S. Fiorio, "Rencontres", *Bulletin de l'Association des Amis de Jean Giono*, 1977, n. 8, p. 87. Dans son souvenir, l'auteur attribue *Vérité et justice* à l'écrivain finlandais F. E. Sillanpää....

⁵⁵ H. Godard, "Avant-propos", dans J. Giono, *De Monluc à la "Série Noire"*, op. cit., p. 15.

⁵⁶ H. Godard, *D'un Giono l'autre*, Paris, Gallimard, 1995, p. 21.

Nous l'avons dit, Giono était l'un des écrivains préférés des forces d'occupation. Son œuvre d'avant-guerre mettait en avant les valeurs de la vie rurale, chantait le mode de vie paysan et proclamait un pacifisme passionné. Or ce sont là des valeurs, qui, en raison d'un tournant inopiné de l'histoire, forment la pierre angulaire de l'idéologie du régime de Vichy, et font de Giono un favori du pouvoir.

Le pacifiste qu'était Giono avait toujours été partisan d'un rapprochement entre la France et l'Allemagne, ce qui l'avait amené par exemple, en 1934, à accepter, certes temporairement, d'être membre d'un jury littéraire franco-allemand qui devait récompenser les œuvres allant dans le sens de l'amitié entre les deux pays. Fin 1938-début 1939 il était allé jusqu'à prévoir une rencontre avec Hitler, dans l'espoir de le convaincre de renoncer à la guerre⁵⁷. Avant même le début de celle-ci, Giono était déjà l'un des écrivains français les plus populaires en Allemagne, des dizaines de traductions de ses œuvres y avaient été publiées, sans parler d'un nombre incalculable de courts textes et de nombreuses mises en scène⁵⁸.

La réputation de collaborateur de Giono, qui a passé toute la période de la guerre dans son village du Midi de la France, est due à deux voyages à Paris faits en 1942. Dans les deux cas la presse collaborationniste de la capitale lui a accordé une grande attention et l'a couvert d'éloges. Lors de sa première visite, en mars 1942, son nom figure trois semaines d'affilée à la une de *Comoedia* ; *La Gerbe*, d'orientation clairement nazie, publie le 19 mars un long entretien avec l'écrivain. Pendant ces journées, Giono a un programme très chargé : entre autres activités il déjeune avec le directeur de l'Institut allemand à Paris Dr. Karl Epting et avec le lieutenant Gerhard Heller qui à la Propaganda-Staffel doit veiller à ce que les publications françaises ne soient pas en opposition avec l'idéologie officielle⁵⁹.

Après la libération, les accusations pleuvent sur Giono. Le 8 octobre 1944 il est arrêté et accusé de collaboration. La presse publie de nombreuses interventions critiques, dont la plus rude est certainement celle de Tristan Tzara, qui voit dans Giono un collaborateur, l'incarnation de la lâcheté⁶⁰. Son nom est ajouté en septembre à la liste noire du Comité National des Écrivains, qui l'interdit de publication. Une fois les premières passions retombées, Giono n'en est pas moins réhabilité. À part des contacts ponctuels avec les forces d'occupation et quelques interventions dans la presse collaborationniste, rien n'a pu être retenu contre lui. Il est libéré en décembre 1944 et son nom est rayé de la liste des auteurs interdits. Il n'en reste pas moins que sa renaissance littéraire n'aura lieu que bien plus tard, dans la deuxième moitié des années 1950.

VI. La Libération a jeté sur *La terre du voleur* l'ombre compromettante de Vichy. L'approbation de Giono et sa réputation de roman rural s'étaient d'un jour à l'autre retournées contre le roman. La parution de l'épopée de Tammsaare a cependant

⁵⁷ P. Citron, *Jean Giono, op. cit.*, pp. 228-231, 296.

⁵⁸ A. B. Bantel, *Jean Giono in Deutschland, 1929-1945. Ein französischer Schriftsteller im Spiegel und Zerrspiegel seiner deutschen Leser*, St. Ingbert, W. J. Röhrig, 1992, pp. 23-49.

⁵⁹ P. Citron, *Jean Giono, op. cit.*, pp. 346-352.

⁶⁰ T. Tzara, "Un romancier de la lâcheté", *Les Lettres françaises*, 01.X.1944. Repris dans R. Bourneuf (présentation par), *Les critiques de notre temps et Giono*, Paris, Garnier, 1977, pp. 87-91.

été sauvée par l'irréprochable réputation de la maison d'édition de Pierre Trémois. L'examen du catalogue de 1945 permet de supposer qu'il s'agit de l'un des éditeurs les plus actifs dans la publication de littérature de la résistance. C'est lui qui publie les volumes de discours et de mémoires de Pierre Bordani, l'un des porte-parole de la résistance, rédacteur de *Radio France Libre*. D'autres publications de même inspiration voient le jour : le livre de caricatures de Jean Nitro sur la vie à Paris sous l'occupation et les textes radiophoniques, articles et poèmes de Pierre Dac.

Vérité et justice continue à paraître en 1946 : outre la réédition de *La terre du Voleur*, cette année-là voit la parution de la deuxième partie, intitulée *Indrek*. Le cinquième et dernier volume de la série de romans de Tammsaare est enfin accessible au lecteur français en 1948. Mais les volumes publiés plus tardivement ne bénéficient plus de l'attention qu'avait attiré le premier. La littérature rurale à la Vichy est mise sous le boisseau, les vents urbains de l'existentialisme emportent impitoyablement le grand œuvre de Tammsaare, qui disparaît de la scène littéraire.

L'émergence inattendue de Tammsaare sur la scène culturelle française a été le résultat d'une conjoncture politique. Paradoxalement, l'occupation allemande avait créé un terrain tout à fait favorable à la traduction des littératures de peuples moins connus et les éditeurs en ont profité. Mais, à plus long terme, cet avantage d'un moment a eu l'effet inverse: la nouvelle situation politique rejette dans l'ombre les actes du régime précédent. La revue *Vabariiklane*⁶¹ publiée en Suède fait en juin 1945 cette juste remarque: "On peut se demander à quel point le terrain est toujours favorable à la littérature estonienne, alors même que la Libération de la France a ouvert les frontières à toute la littérature des pays démocratiques, qui avait été interdite par les Allemands"⁶². Cette interrogation était fondée. *Vérité et justice* a été longtemps l'une des dernières traductions de littérature estonienne en français. Il faudra attendre le tournant politique de la fin des années 1980 et du début des années 1990 pour assister à une nouvelle vague de traductions. C'est alors que la *perestroïka* a porté jusqu'aux lecteurs français les œuvres de Jaan Kross, d'Heino Kiik, d'Arvo Valton, de Viivi Luik, etc. Mais il faut reconnaître que, dans ce cas, comme dans celui que nous venons d'examiner, la réception des livres estoniens a été étroitement tributaire du politique: dans l'œuvres des auteurs traduits, ce sont surtout les messages et les allusions politiques qui sont recherchés⁶³.

⁶¹ Le républicain.

⁶² "Kultuuriuudiseid Prantsusmaalt" [Les nouvelles sur la vie culturelle en France], *Vabariiklane*, juin 1945, p. 32.

⁶³ Cf. M. Tamm, "Le prince Jaan, géant des lettres: la réception de Jaan Kross en France", dans M. Tamm et E. Toulouze (éds.), *Contrastes et dialogues. Actes du colloque franco-estonien*, Tartu, Presses Universitaires de Tartu (Studia Romanica Tartuensia 1), 2001.

« EIROKLASE » :
***Une filière européenne francophone au Lycée
Français de Riga (Lettonie)***

Nicolas Auzanneau
Attaché de coopération pour le français

Ce bref exposé n'est ni une réflexion didactique sur les enjeux de l'enseignement bilingue, ni une prise de parole théorique, mais le compte rendu d'un journal de bord présentant les principes et aléas d'une expérience menée aujourd'hui en Lettonie.

Ce projet est conduit par deux assistants lecteurs : Jonathan Durandin et Sabrina Courteille, quelques collègues lettons : Irina Makarova, Marite Alksnina, Vineta Rutenberga, Evi Daiga Krumina, et par l'équipe pédagogique du Lycée français de Riga.

Le français en prise avec un moment historique

Durant la période soviétique, le français avait la réputation sulfureuse d'une langue très prisée des élites libérales et démocrates du temps de la première indépendance, et signe de ralliement d'un groupe d'intellectuels dissidents dit « le groupe français » déportés dans les années cinquante. Son enseignement fut réduit à un seul établissement : « le Lycée français de Riga », rebaptisé « Ecole spéciale N 11, Henri Barbusse ».

Avec moins d'1% des apprenants dans le système secondaire et une cinquantaine d'enseignants recensés en 1991, le français était sinistré. Dix ans plus tard des avancées importantes ont été accomplies (voir le site <http://www.tour-FL.lv>) même si les résultats restent modestes.

Le Service de coopération et d'action culturelle et le Centre culturel français de Riga contribuent largement à ce renouveau, en travaillant à des projets limités quant au public qu'ils visent, mais qualitativement exigeants. La création d'une filière francophone sur des contenus liés à l'Europe et à l'Union européenne au Lycée français relève de cette logique.

Le français est la première langue vivante enseignée au Lycée français de Riga (à partir du cours élémentaire).

La filière francophone européenne porte sur les trois dernières années des études secondaires (seconde - terminale). A l'entrée en 10^e (seconde) les élèves choisissent un domaine de spécialisation (Profil) : français, histoire, sciences. Chaque « Profil » accueille, après sélection, des promotions d'une vingtaine d'élèves. La

nouvelle section est un aménagement de l'actuel «Profil de français» : elle comprend, en plus du tronc commun d'enseignement en langue lettonne, des cours de français de spécialité et des enseignements transdisciplinaires (histoire, géographie, éducation civique européenne, philosophie) permettant de comprendre l'Europe et la Construction de l'Union européenne.

Du point de vue linguistique, l'immersion doit permettre un saut qualitatif en termes de compétences de sorte que les élèves soient en mesure en classe de 12^e (terminale) de se présenter aux épreuves du DALF (option sciences sociales), en vue de poursuivre leurs études en France à court ou moyen terme.

L'apport du Centre culturel français concerne cinq volets principaux :

- expertise et encadrement méthodologique (curriculum, production de matériel pédagogique, introduction de certifications)
- apport d'un lecteur français en contrat local
- formation des enseignants lettons (localement et en France)
- intéressement financier des enseignants lettons impliqués
- apport documentaire

Quels objectifs ?

Le projet de création d'une filière francophone transdisciplinaire portant sur des contenus liés à l'Europe et à la construction de l'Union européenne présente plusieurs atouts forts :

- Il répond aux objectifs prioritaires du poste en vue de l'adhésion de la Lettonie à l'UE ;
- Il associe le français aux parcours universitaires privilégiés par les meilleurs élèves du Lycée français (sciences politiques, économie, droit) ;
- il doit permettre de renforcer en amont, dans les niveaux primaire et collège l'apprentissage du français ;
- il s'appuie sur des ressources humaines mobilisables ;
- il implique plus généralement l'équipe pédagogique dans la définition des objectifs d'apprentissage du français.
- Il s'inscrit dans la logique de filières francophones développées par le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France à tous les niveaux du système éducatif : faire en sorte que des élèves ou des étudiants puissent être engagés, du secondaire à la fin des études supérieures, dans des programmes d'enseignement donnés en français et prioritairement dans le domaine des sciences sociales.

Le Lycée français de Riga : bref rappel historique :

Créé durant la première indépendance (1921), le Lycée français de Riga a été pour toute une génération le symbole d'une certaine liberté d'esprit et d'un attachement profond à la France. L'équipe de professeurs lettons et français a marqué les mémoires et l'actuel lycée cherche à renouer avec ses traditions d'avant-guerre.

Le Lycée français de Riga est aujourd'hui un établissement de droit local, le seul en Lettonie où le français est la première langue vivante étudiée. Plus d'un millier d'élèves lettons y sont scolarisés chaque année (du cours préparatoire à la terminale) et tous apprennent le français. C'est en nombre d'élèves le principal foyer d'apprentissage du français, puisqu'un apprenant sur six (de l'école primaire aux établissements supérieurs) est inscrit au Lycée français. Cet établissement jouit d'une réputation d'excellence, principalement dans le domaine des sciences humaines. Il est très prisé des élites lettonnes qui y placent volontiers leurs enfants.

Depuis 1992, l'action menée par la France a connu plusieurs phases : développement d'échanges scolaires, formation des enseignants, équipement en manuels scolaires, soutien à des événements culturels, création d'un centre de documentation (financé par la Fondation Schuman). Le Service de coopération met à disposition un assistant français qui y enseigne à raison d'une douzaine d'heures hebdomadaires.

Le besoin se faisait alors ressentir de mettre en place une structure plus audacieuse, liant le français aux attentes actuelles des parents d'élèves et de l'équipe pédagogique de l'établissement. A la suite de concertations avec les responsables de l'établissement, une réflexion a été engagée pour mettre en place une filière bilingue avec des contenus répondant directement aux attentes des élèves et des institutions locales : le Lycée français ayant vocation à devenir le vivier de cadres francophones de haut niveau devant accompagner l'intégration de la Lettonie à l'UE.

MISE EN PLACE D'ENSEIGNEMENTS ET DE METHODES PEDAGOGIQUES NOUVELLES

Affecté au Lycée français de Riga en septembre 2000, la mission qui était confiée à l'assistant lecteur était de préparer le lancement de ce nouveau programme au concept alors bien flou de « filière bilingue européenne » pour l'année scolaire 2001-2002.

A la suite d'une expertise effectuée par M. Jean-Louis Nembrini, Inspecteur général d'Histoire, une équipe pédagogique a été constituée, chargée de définir les matières concernées par la filière bilingue et de créer les nouveaux curricula. Le projet est piloté sur place par le lecteur-assistant agissant en tant que coordinateur et conseiller pédagogique. Les Enseignements non-linguistiques (ENL) ont été placés sous la responsabilité d'une lectrice française présente en Lettonie ayant un double profil de FLE et d'histoire. En concertation avec le Ministère de l'Education et des Sciences de Lettonie un programme a été créé et validé en juin 2001 permettant le lancement en 10^e (seconde) de la nouvelle filière «européenne» avec les enseignements suivants donnés en français :

- histoire de l'Europe
- géographie de l'Europe
- éducation civique européenne (discipline transdisciplinaire croisant des initiations au droit, aux sciences politiques, de l'éducation à la citoyenneté)
- traduction technique
- français de spécialité

Les premiers mois se sont déroulés de manière satisfaisante : les élèves, les parents et l'administration réagissent très positivement. Une vraie révolution est néanmoins en cours : en effet, les contenus nouveaux amènent des méthodologies nouvelles, impliquant d'autres manières de travailler (caractère impératif du travail en équipe). Un travail très important de formation des enseignants de l'établissement est encore à accomplir. Il doit être associé à une politique de recrutement de jeunes enseignants tant pour le français que pour les ENL.

La mission d'élaboration de matériel pédagogique et de formation réalisée conjointement par Bernadette Miroudot (CLA) et Michel Pierrot (IPR histoire) a permis de préciser les contenus des curricula, de définir les principes pédagogiques, mais aussi d'établir une réelle cohérence entre les ENL et l'enseignement du français. Au delà des questions liées à la langue et aux contenus, c'est une véritable révolution dans les approches didactique des matières qui est en cours, et qui s'inscrit, de manière encore marginale, mais nous l'espérons exemplaire, dans les réformes en cours des programmes nationaux des disciplines concernées. Dans son rapport Michel Pierrot écrit : « L'enseignement des trois disciplines trouve sa cohérence renforcée par les méthodes de traitement des informations spécifiques à chacune d'entre elles. En effet, sans négliger le discours du professeur, nécessaire à la prise de sens, le travail sur documents (...) constitue un point essentiel des mises en œuvres pédagogiques. Il s'agit de faire construire par les élèves un raisonnement géographique ou une analyse historique, en veillant à les former à la critique des documents (...) »

L'équipe pédagogique produit des curricula pour les nouveaux enseignements ; ses membres reçoivent pour ce travail un complément de rémunération. L'élaboration des curricula pour la classe de 11^e va commencer dans le courant du mois de février, pour une finalisation en juin 2002.

Conclusion provisoire pour un projet en marche

Le lancement de ce projet était audacieux et assez risqué, mais les évaluations effectuées montrent ses réelles chances de réussite à moyen terme. Un travail important est à accomplir dans le domaine de la formation des enseignants et dans le renforcement des cadres de l'établissement dans la méthodologie de la gestion de projet pédagogique et l'ingénierie de l'éducation appelant la mise en place de deux missions supplémentaires (didactique du FOS, didactique des ENL). Nous réfléchissons également au développement d'activités extra scolaires remplaçant les enseignements reçus dans le monde : voyage à Bruxelles, Strasbourg, Luxem-

bourg, échanges avec d'autres établissements, cycles de conférences, journaux scolaires... Il faut insister sur la qualité du travail accompli par les experts du CLA et de l'Inspection générale. La régularité de leur suivi dans cette période de lancement est tout à fait capitale.

Dans un contexte de mutation profonde du système scolaire, les pôles d'excellence doivent être privilégiés et renforcés par l'élaboration de projets pédagogiques exigeants et innovants. Le lycée est le lieu traditionnel d'enseignement du français dans le secondaire en Lettonie où la francophonie est encore très liée à lui. L'objectif prioritaire du poste en matière de promotion du français est de préparer l'adhésion de la Lettonie à l'UE et de s'efforcer pour cela de favoriser l'émergence de francophones de haut niveau dans les sphères décisionnelles. Le projet, modeste en termes quantitatifs, est très ambitieux en termes qualitatifs (contenus d'enseignement et public concerné). La petite taille de la Lettonie rend pertinentes des actions de ce type, très ciblées, mais également très visibles.

Les différents acteurs de l'établissement : parents d'élèves, enseignants, administration, sont très mobilisés par ce projet. Le Ministère de l'Education et des Sciences de Lettonie l'a accueilli favorablement et prépare une convention devant permettre d'assurer son développement, qui doit être signée en février 2002 pour la durée de lancement de la structure (2001-2004).

Ce projet est la plus importante des actions conduites par le Service de coopération de Riga en faveur de l'enseignement secondaire. Il s'inscrit en amont des autres actions en faveur de l'intégration (formation au français des agents de la fonction publique lettonne, formation aux affaires européennes, développement de filières francophones aux affaires européennes, soutien à la formation d'interprètes et de traducteurs). Il devrait permettre la constitution d'un vivier de cadres francophones, limité en nombre, mais de haut niveau, dont le pays aura besoin dans les premières années de son adhésion à l'UE.

En cas de réussite, et dans un contexte de relations accrues au niveau régional en matière de promotion du français, cette structure « pilote » pourrait être reproduite ou adaptée en Lettonie et dans les autres pays candidats.

Dynamique du français en Lettonie

Olga Turulina

Présidente de l'Association des Professeurs de Français de Lettonie

Afin de définir la place du français dans le système scolaire letton, il est nécessaire tout d'abord de préciser la place accordée à l'enseignement des langues étrangères en général.

Tableau 1. Enseignement des langues étrangères en Lettonie

Système français	Système letton		LV 1	LV 2	LV 3
CP	1	→			
CE 1	2	→			
CE 2	3				
CM 1	4			→	
CM 2	5			→	
6e	6				
5e	7				
4e	8				
3e	9				
Seconde	10				
Première	11				
Terminale	12				

Dans les établissements secondaires lettons, l'enseignement des langues vivantes est organisé en trois filières distinctes qui sont appelées respectivement langue vivante 1 (LV 1), langue vivante 2 (LV 2), langue vivante 3 (LV 3). En 1999, l'anglais a obtenu le statut de première langue étrangère en Lettonie. Le choix d'autres langues étudiées est laissé aux intéressés qui peuvent choisir entre l'allemand, le russe et le français. Ce système est désigné « option obligatoire ».

Les élèves commencent l'étude de la première étrangère à l'âge de 9-10 ans (3ème classe), de la deuxième à l'âge de 12 -13 ans (6ème classe). La troisième langue

est enseignée à l'âge de 15 - 16 ans (10ème classe) ce qui correspond en moyenne à neuf heures d'enseignement par semaine soient 315 heures sur trois années.

Les flèches indiquent les classes dans lesquelles les élèves peuvent commencer à étudier une langue étrangère aux frais de leurs parents. Les parties grisées correspondent aux classes de langues prises en charge par le ministère letton de l'éducation. Deux examens sont proposés aux élèves qui souhaitent les passer. Le premier à la fin de la 9ème classe et le second à la fin de la 12ème classe.

Il existe aussi des écoles spécialisées avec une étude renforcée d'une langue étrangère (anglais, allemand, français, langues scandinaves, et où quelques matières (littérature, civilisation, géographie) sont enseignées dans ces langues. En ce qui concerne le français, le lycée français de Riga est la seule école secondaire où cette langue est enseignée dès le début de la scolarité (à partir de l'âge de sept ans).

Il existe aussi des écoles privées où on commence à enseigner des langues étrangères aux différents moments de la scolarité.

Les statistiques traitant de la situation de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Lettonie font preuve de l'aspiration du peuple letton pour le plurilinguisme. Aujourd'hui, dans les écoles de la République, on apprend une vingtaine de langues différentes. Voici quelques statistiques de l'année scolaire 1999 - 2000.

Tableau 2

<i>L'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires lettones en 1999/2000 (y compris les écoles et les classes spécialisées)</i>		
<i>Langue</i>	<i>Nombre d'écoles</i>	<i>Nombre d'élèves</i>
Anglais	1018	245 630
Russe	731	81 874
Allemand	628	771 229
Français	62	4410
Suédois	19	638
Espagnol	11	442
Latin	5	259
Danois	4	117
Finlandais	3	47
Norvégien	2	158
Polonais	1	286
Yvrite	2	313
Japonais	1	148
Estonien	1	114
Italien	1	2

Tableau 3

<i>L'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires lettones en 1999/2000 (à l'exception des écoles et des classes spécialisées)</i>				
<i>Langue</i>	<i>Nombre d'écoles</i>	<i>%</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>%</i>
Total Lettonie	928		331 147	
Anglais	926	99,78	256 431	77,45
Russe	676	72,84	80 878	24,42
Allemand	556	59,91	63 931	19,31
Français	46	4,96	4557	1,38
Suédois	19	1,99	638	0,19
Polonais	3	0,32	352	0,11
Espagnol	7	0,75	268	0,08
Yvrite	1	0,11	248	0,07
Latin	3	0,32	244	0,07
Norvégien	3	0,32	143	0,04
Japonais	1	0,11	147	0,04
Estonien	1	0,11	119	0,04
Danois	2	0,22	92	0,03
Finlandais	3	0,32	84	0,03
Italien	1	0,11	12	0,004

Ces deux tableaux reflètent une tendance principale : la dominance de l'anglais qui grâce à son statut d'idiome international de communication, est devenu dans notre pays la première langue étrangère. Cependant, son apprentissage ne se fait pas au détriment d'autres langues européennes et minoritaires. C'est ainsi qu'en 2001, 638 élèves apprenaient le suédois, 350 le polonais, 268 l'espagnol, 248 l'yvrite et 244 le latin.

Pour comprendre les tendances de l'enseignement des langues vivantes dans notre pays, comparons leur apprentissage dans les écoles au cours des six dernières années.

Tableau 4

L'analyse comparative de l'apprentissage des langues vivantes de 1995 à 2001 démontre l'augmentation du nombre d'élèves qui étudient l'anglais (de 54,61 % en 1995/1996 à 77,45 % en 2000/2001) et le français (de 1,07 % en 1995/1996 à 1,38 % en 2000/2001). Le nombre d'élèves apprenant le russe et l'allemand a diminué respectivement de 27,84 % à 24,42 % et de 21,81 % à 19,31 %).

Tableau 4. Elèves apprenant les langues étrangères en Lettonie en %

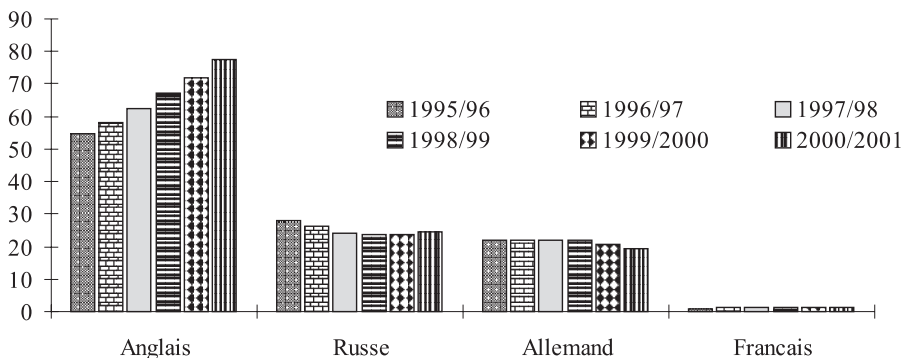


Tableau 5

En ce qui concerne le nombre des langues étudiées à l'école, il existe des situations variées : il y a des élèves qui étudient une, deux, trois et respectivement quatre langues étrangères et ceux qui n'étudient aucune langue étrangère.

En 2000, le nombre d'élèves qui n'apprennent aucune langue atteint 22,35 % tandis que les élèves qui étudient une, deux, trois ou quatre langues étrangères constituent respectivement 41,55 % ; 33,28 % ; 2,75 % et 0,07 %.

Le français malgré les nombreuses difficultés auxquelles il est confronté dans le monde entier, a su conserver en Lettonie, au cours des dernières années, sa quatrième position après l'anglais, le russe et l'allemand et marque une tendance nette

vers l'accroissement des points d'ancrage de son enseignement sur la carte géographique de notre pays. Il est présent dans une soixantaine d'écoles, concentré pour l'essentiel à Riga. Des établissements le proposent également à Daugavpils, Rezekne, Ludza, Kraslava, Sigulda, Ventspils ou Liepaja, au profit de traditions anciennes, ou de la volonté d'un chef d'établissement imaginatif et d'un (e) enseignant (e) convaincant (e).

Tableau 5. Nombre d'élèves apprenant des langues étrangères en Lettonie % 1999/2000

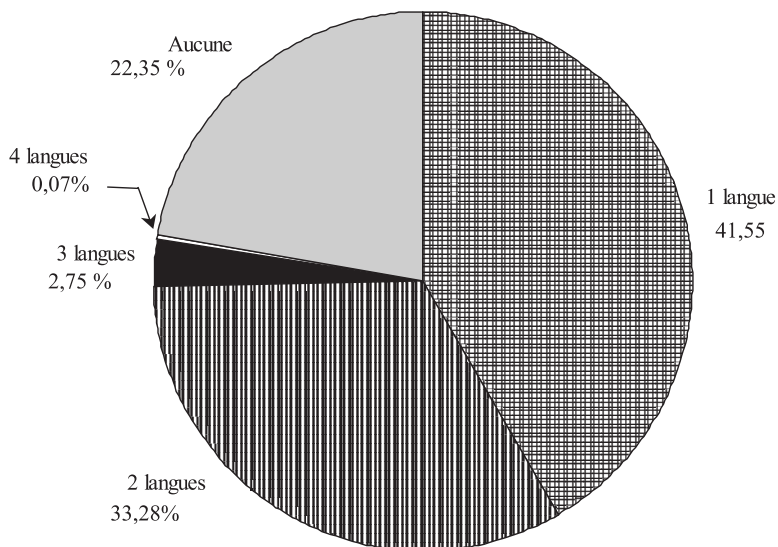


Tableau 6

Ce processus est d'autant plus significatif qu'il se passe au moment où le français tend à perdre ses positions dans d'autres pays du monde. Aujourd'hui, en Lettonie, le français est enseigné dans 11 des 26 régions administratives du pays ainsi que dans toutes des grandes villes lettonnes. Le nombre d'élèves apprenant le français atteint aujourd'hui, le chiffre de 4557. L'enseignement du français est dispensé actuellement dans 51 écoles secondaires et une vingtaine d'écoles supérieures par plus de 100 professeurs.

Apprentissage du français dans les écoles secondaires en Lettonie en 1999-2000

<i>Régions</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>%</i>
Aizkraukle	3	0,04
Aluksne	1	0,02
Dobele	30	0,46
Gulbene	7	0,15
Kraslava	17	0,32
Ludza	7	0,14
Madona	12	0,15
Ogre	49	0,52
Preili	12	0,18
Région de Riga	203	1,09
<i>Villes du pays</i>		
Daugavpils	230	1,43
Jelgava	19	0,19
Jurmala	23	0,32
Liepaja	107	0,85
Rezekne	50	0,78
Ventspils	66	1,05
Riga	3552	3,48
Total	4410	1,27

En effet, dans un pays comme la Lettonie, par tradition relativement peu francophone, la question de l'apprentissage du français est dans tous les secteurs. Celle-ci est d'autant plus pressante que la Lettonie s'est engagée sur la voie de l'intégration à l'UE et que la France a fait le choix de la soutenir. L'action de la France dans le domaine éducatif est menée depuis le retour de l'Ambassade de France en Lettonie en 1992 par le Service de Coopération et d'Action Culturelle, renforcée depuis 1997 par l'ouverture du Centre Culturel et de Coopération Linguistique. La politique de promotion de la langue française vise à permettre à la Lettonie de disposer à brève échéance d'un vivier de cadres en mesure de maîtriser la deuxième langue de travail de l'Union, mais aussi à faciliter l'apprentissage du français pour tous ceux qui le désirent.

Pour conclure, rappelons-nous que le premier trésor du patrimoine d'un peuple, c'est sa langue. Toutes les langues ont leur noblesse, leur caractère, leur génie propres. C'est la raison pour laquelle il est important de développer le plurilinguisme, le seul moyen de comprendre les autres peuples, de communiquer avec l'univers et d'échanger véritablement.

Il faut dire que le français est encore matière jeune en Lettonie, et le système scolaire actuel ne lui est guère favorable : nombre limité et faible renouvellement des enseignants, priorité exclusive donnée à l'anglais comme première langue vivante - cependant, le succès important des cours du CCCL, du département des langues romanes de l'Université de Lettonie ou de la section « relations culturelles avec la France » de l'Académie de Culture de Lettonie, le prestige reconnu du Lycée français de Riga, montrent que le français dispose d'un important capital de sympathie.

Peut-être faudra-t-il seulement un peu de temps pour que l'on comprenne, que la langue française est certes une « belle langue » mais qu'elle est également une langue utile et porteuse d'avenir.

Le rôle de l'ANPFE
(Association Nationale des Professeurs de français d'Estonie)
dans l'enseignement du français en Estonie.

Ljudmila Špinova
Présidente de l'ANPFE

Katrin Meinart
Vice-Présidente de l'ANPFE

La mission des enseignants, des traducteurs et des interprètes est fondamentale et nous la vivons au quotidien dans notre travail. Ce colloque sur le français nous permet de jeter un coup d'oeil sur le chemin d'où l'on vient, de faire un bilan du passé, de réfléchir sur la situation actuelle et de regarder vers l'avenir. C'est retrouver en quelque sorte le sens philosophique de nos activités. Les contacts avec les gens qui exercent le même travail et poursuivent les mêmes buts élargissent notre horizon, offrent un partage de la connaissance et donnent de la force pour poursuivre l'enseignement du français.

L'Association Nationale des Professeurs de Français d'Estonie est une organisation de professeurs ouverte à tous les enseignants de français qui travaillent dans le secteur public et privé : écoles primaires, collèges, lycées, universités ainsi que dans les centres de langues. Cinq ans après sa fondation, l'association, qui s'était réunie le 6 janvier 1996 à Tallinn dans les locaux du CCCF pour se réorganiser, est passée de 29 membres à 62. Aujourd'hui, plus des 2/3 des professeurs en sont membres. En Estonie, et même dans les autres pays ex-soviétiques, ce n'est pas le cas pour les autres organisations de langues.

Cinq ans de travail ont été suffisants pour lui donner un rythme de travail. Un gros avantage est que notre pays n'est pas tellement grand et que l'apprentissage du français s'est concentré, jusqu'ici, dans les deux grandes villes de Tallinn et de Tartu. Cela veut dire que la majorité d'entre nous se connaissent pour avoir fait des études à l'Université de Tartu, seul endroit où il était encore possible d'étudier le français, sans trop se compromettre avec le régime de l'époque. Un autre avantage résulte du projet « Tiigrihüpe » - « Saut du Tigre » - qui a permis aux établissements de s'équiper en ordinateurs, permettant à nos professeurs de maîtriser l'informatique à un niveau convenable pour partager l'information et communiquer. Dans ce domaine-là, nous avons fortement progressé par rapport à nos voisins ex-soviétiques.

Deux mots sur l'organisation : L'association est dirigée par un bureau élu pour deux ans par l'Assemblée Générale. Ce bureau se compose de quatre personnes : Président(e), deux vice-Président(e)s et un secrétaire. Tous sont bénévoles. Le Bureau loue un local et se procure les services d'une comptabilité extérieure à l'association.

Quels sont les objectifs de l'ANPFE et les principales activités qui nous permettent de réaliser ces objectifs? Nous en dénombrons quatre :

1. Mieux se connaître - renforcer les liens entre les collègues mais aussi entre nos élèves qui font leurs études dans les différents établissements scolaires, partager l'information, organiser des activités communes, des réunions régulières des membres ou des groupes de travail selon les besoins. Participer activement aux activités du Centre Culturel ayant en commun le but de promouvoir le français et favoriser l'enseignement de la langue, la diffusion de la culture et de la civilisation françaises :

- fête annuelle de la francophonie,
- dictées publiques,
- colloque sur le français langue internationale les 14-15 septembre 2001,
- concours nationaux et internationaux divers
- organisation d'un camp d'été en français pour les enfants qui apprennent le français à l'école. Cette année, ce camp se déroulait au mois de juin à Võmmorski, dans le sud de l'Estonie. Nous voulons en faire une tradition et on attend la participation active de nos élèves et des élèves de nos amis hors d'Estonie.

2. Favoriser le perfectionnement professionnel des membres : stages, conférences, colloques, diffusion de matériels, voyages à caractère professionnel, organisation de séminaires pour les collègues, organisation d'un voyage en France en coopération avec la Maison de France en fonction de la demande des collègues. Collaboration avec le centre culturel pour des stages de formation convenant le mieux aux besoins de nos professeurs et de nos établissements « francophones ».

3. Participer activement à la vie éducative en Estonie en collaboration avec *l'Association des professeurs estoniens*, le *Centre des examens nationaux* et le *Ministère de l'éducation*.

La participation aux activités de l'association des professeurs, dont l'ANPFE est membre depuis 1996, est une possibilité de donner notre avis sur les problèmes actuels de l'enseignement en Estonie, y compris les heures de travail et les salaires. L'association a un représentant officiel au bureau de *l'Association des professeurs estoniens*, et des représentants dans quelques groupes de travail. Il y en a douze et nous n'avons pas assez de professeurs pour pouvoir participer aux rencontres. La participation aux réunions de travail pour la préparation des examens nationaux est une des grandes tâches de nos professeurs. L'ANPFE donne son avis sur les matières dans le groupe de travail et de réflexion sur les examens organisé par le Ministère.

4. Développer les relations avec les autres organisations (autres associations de langues, *Espace Francophone, Alliance Française*) et à l'étranger (*FIPF, Association des Professeurs de Français en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, mais aussi la FIPLV Nordic-Baltic Région*). Les contacts avec la Suède ont été les premiers à se concrétiser et il est difficile de sous-estimer l'aide et l'influence de nos collègues suédois. C'est ainsi que l'Association Nationale des Professeurs suédois de Langues Vivantes a invité un des nos professeurs aux Journées des Langues à Stockholm et à Visby.

Les contacts avec les collègues de Lettonie et de Lituanie vont encore s'améliorer grâce à un grand projet commun : « Formation de formateurs des Pays baltes », mis en place par le Centre Culturel de Vilnius et le ministère lituanien de l'éducation avec ses partenaires de Riga et de Tallinn où l'Estonie est présente avec 8 professeurs- futurs expert-formateurs.

Les contacts avec les collègues de Finlande sont très chaleureux et fructueux depuis les premières rencontres et deviennent de plus en plus riches, nos professeurs ayant été invités plusieurs fois en Finlande à participer à des séminaires, notamment en l'an 2000 pour fêter le 80^{ème} anniversaire de l'association finlandaise. Plusieurs projets entre les établissements estoniens et finlandais existent actuellement.. Les collègues finlandais et leurs élèves rendent visite régulièrement à des écoles de Tallinn.

Enfin les relations et les contacts se multiplient avec la France, notamment à l'occasion de la participation au Congrès mondial des professeurs de français, en l'an 2000.

Nous éprouvons des difficultés dans notre vie associative et nous devons les surmonter. Tout d'abord, nous manquons d'expérience pour organiser nos activités, intéresser nos collègues, comprendre ce qu'ils attendent de l'association et ce qu'ils sont prêts à y faire. Les enseignants, en effet, ne sont pas disponibles en raison d'une surcharge de cours et de travail pour pouvoir assumer leur vie et obtenir des salaires décentes. le travail bénévole n'est donc pas attrayant. Pour nos établissements scolaires, les difficultés sont d'un autre ordre : manque de professeurs diplômés et de haut niveau, limitation des ouvertures de classes de langue et fermeture de classes dans certaines écoles quand l'établissement ne peut pas recruter un nouveau professeur de français. En 2001, l'enseignement du français a disparu du *Mustamäe Gümnaasium* de Tallinn et *Ülejõe Gümnaasium* de Pärnu. Par contre, un autre public provenant d'autres corps de métier s'intéresse à l'apprentissage du français, y compris les fonctionnaires et les militaires.

Mais nous avons aussi une pénurie d'enseignants qualifiés dans les universités et un enseignement trop traditionnel exigeant un besoin pressant de coordination nationale en matière de politique éducative. L'Association a donc programmé la création d'un journal (électronique) pour mieux partager l'information parmi les membres qui sont dispersés sur tout le territoire de l'Estonie.

En conclusion, il faut noter que l'enseignement du français s'est beaucoup développé pendant les années d'indépendance et que les professeurs de français sont de plus en plus nombreux pour répondre aux offres d'emploi des établissements. L'ANPFE augmente donc le nombre de ses membres.

- Autrefois il y avait seulement 3 écoles pour le français : 2 écoles à Tallinn dont une estophone, l'école n° 1 de Tallinn devenue le Lycée Gustav Adolf ; une russo-phone, l'école n° 44, actuellement l'école Ehte ; et une autre à Tartu, actuellement le lycée Descartes, où les enfants pouvaient s'initier au français. Aujourd'hui nous avons 33 établissements.

- Auparavant, ceux qui voulaient continuer leurs études supérieures en français n'avaient pas grand choix : l'université de Tartu recevait tous les deux ans 8 personnes, futurs spécialistes de la langue française. Aujourd'hui, les jeunes étudiants peuvent choisir entre l'université de Tartu ou l'Université Pédagogique de Tallinn ou même peuvent continuer leurs études à l'étranger.

- Toutes nos universités sont ouvertes à l'Europe par des programmes « Socrates » et offrent à leurs étudiants la possibilité d'échanges fructueux.

Le français en Lituanie : situation et perspectives

Fabrice Maindron
Centre culturel de Vilnius

Quand la francophilie rencontre la francophonie.

La langue française a une place privilégiée dans la culture et l'histoire lituanien-nes. De grands moments ont marqué durablement l'imaginaire national : la présence de souverains d'origine française sur le trône du Grand Duché de Lituanie au XVI^{ème} siècle⁶⁴, la période napoléonienne. Ces fortes traces se sont traduites par l'essor de la langue française en Lituanie au début du XX^{ème} siècle.

Pendant l'indépendance (1918-1940) le français, langue des élites intellectuelles, est devenue la première langue étrangère enseignée à Kaunas, alors la capitale provisoire du pays, comme dans les lycées de l'ensemble du pays. Dans le courant des années 1930, les principales œuvres de la littérature française sont traduites. La France apparaissait alors comme le pays de la culture, du savoir et d'un certain savoir-faire. Le français était perçu comme un instrument d'indépendance vis-à-vis des puissances voisines ou proches. Tout naturellement, les jeunes écrivains, intellectuels, artistes mais aussi les scientifiques, ont pris alors le chemin des universités françaises, au point que, aujourd'hui encore, et ce n'est pas un hasard, on se réfère au groupe des peintres lituaniens les plus connus de cette génération comme appartenant à « l'école de Paris ».

Son indépendance retrouvée en 1991, la Lituanie a de nouveau manifesté le désir de renouer avec la tradition d'avant-guerre et s'est attachée à donner une nouvelle impulsion à sa francophonie. De 1991 à 1997, la situation du français s'est très nettement améliorée avant de connaître une certaine stagnation. Les statistiques montrent très clairement une augmentation spectaculaire du nombre d'élèves et d'étudiants en français (plus de 30 000). Le français est actuellement enseigné dans environ 450 écoles secondaires en tant que première langue, deuxième langue et troisième langue étrangère.

Fort de ce capital, les autorités ont soumis la candidature de la Lituanie aux instances de la francophonie qui l'a accepté en qualité de membre observateur lors du sommet de Moncton, en septembre 1999. Si ce pays a su se doter d'une Commission interministérielle chargée de la francophonie et a su s'impliquer dans l'organisation de manifestations pour mieux faire connaître son statut, il semblerait que les responsables lituaniens ne s'estiment pas encore prêts à accéder au statut de membre associé.

⁶⁴ Henri III de Valois a régné sur le Royaume polono - lituanien de 1572 à 1574.

La situation des langues

Même si le français occupe une place honorable, il est certain que le nombre de locuteurs est restreint. La place hégémonique qu'occupe l'anglais en tant que première langue étrangère (70%) explique cette situation. La position privilégiée du français s'est progressivement érodée durant la période soviétique où l'enseignement du français était alors limité à un nombre très réduit d'établissements. Au cours de cette période, on observe une certaine « régionalisation » de la francophonie au nom de « l'équilibre » et des quotas de l'enseignement des principales langues étrangères : l'enseignement du français fut limité à quelques écoles de petites villes, par exemple à Alytus (dans le sud du pays), Kretinga (à l'ouest) ou Pasvalys (au nord).

L'évolution des langues depuis 10 ans révèle trois facteurs significatifs. L'anglais (LV1) occupe une place grandissante dans le système éducatif puisque les chiffres indiquent 73%. Son cavalier seul devrait permettre d'ici quelques années une nouvelle manifestation du besoin de diversité linguistique. Le russe (LV2) fait un retour remarqué depuis 1997 puisque 75% des jeunes Lituanais le choisissent, le plus souvent sous l'influence des parents qui estiment pouvoir accompagner leurs enfants dans l'apprentissage de cette langue. Enfin, si l'allemand et le français se maintiennent, la tendance montre un fléchissement léger mais certain. L'allemand, qui jouit d'une présence historique forte, perd lui aussi du terrain en tant que LV1, de même que le français. Selon les statistiques portant sur l'enseignement secondaire, 4,5 % des élèves des écoles lituanaises étudient le français, soit au total 26.919 apprenants. 4^{ème} langue étrangère dans l'enseignement secondaire en Lituanie après le russe, l'anglais, et l'allemand avant 1990, le français depuis quelques années est remonté en 3^{ème} position, après l'anglais et l'allemand.

La place de la LV2 : La place de la deuxième langue est actuellement menacée à partir de la 10^{ème} classe (l'équivalent de la seconde en France) puisque celle-ci n'est plus obligatoire dans les filières scientifiques. Le risque de la voir disparaître de ces filières est réel sous la pression des professeurs de sciences exactes qui eux militent pour plus d'heures dans leurs disciplines. Devant cette situation pour le moins alarmante, le Goethe Institut, le British Council et le Centre culturel français ont tous les trois ensemble rencontré les responsables du Ministère pour les sensibiliser à l'importance d'assurer une diversité linguistique dans le milieu scolaire.

Perspectives pour le français

Réformes du Ministère de l'Éducation et des Sciences

La nouvelle politique linguistique lituanienne tend à favoriser l'émergence d'une seule langue dans les trois dernières classes du secondaire puisque la nouvelle réforme des « filières » n'impose pas la poursuite de l'apprentissage de deux langues. Mais, la deuxième langue est optionnelle dans les autres séries alors qu'elle

est obligatoire dans la filière « lettre et langue ». Le français a sa carte à jouer car les écoles doivent proposer l'ensemble des quatre langues. Or, des cours de français sont dispensés actuellement dans 20 départements seulement alors que la Lituanie en compte 44. La difficulté principale est le nombre insuffisant d'heures proposés aux professeurs pour envisager une mobilité accrue des professeurs.

Diversification des publics

Si l'enseignement à des publics captifs, en particulier dans le secondaire, demeure un enjeu majeur sur le plan quantitatif et qualitatif, il est également important de définir des priorités et d'élaborer des stratégies pour sensibiliser, attirer et finalement gagner des publics nouveaux. Il semble important et opportun de promouvoir la langue française comme moyen d'accéder aux sciences et à la technologie...

Les deux universités techniques les plus importantes de Lituanie sont basées à Vilnius et à Kaunas et présentent des intérêts importants pour diffuser le français. Si des cours sont déjà proposés, l'important est de mettre l'accent sur les savoir-faire français dans les domaines techniques et technologiques. Ces universités obtiennent de nombreux programmes européens et manquent parfois de bons candidats... en français ! La directrice du département des langues de l'Université de Kaunas est très attentive à l'évolution de l'enseignement du français même s'il est difficile, voire impossible, de « résister » pour l'instant à la forte croissance de l'anglais. Les finalités de ce centre sont multiples : perfectionnement de la première langue étrangère selon des modules au choix (pour le français : français des affaires, traduction de littérature scientifique), communication professionnelle, apprentissage d'une seconde langue étrangère. L'université souhaiterait proposer à moyen terme l'enseignement du français de spécialité : français du droit (faculté des sciences sociales : département de droit), français des Institutions européennes (faculté des sciences sociales : département de l'intégration européenne).

Un autre français de spécialité à promouvoir est le français du tourisme à l'école de tourisme de Klaipėda. Dernièrement, une mission tourisme a été effectuée en Lituanie, et des partenaires locaux ont émis le souhait de travailler avec la France...

Dans un autre ordre d'idée, la formation linguistique des fonctionnaires lituaniens est une priorité. La diffusion du français progresse dans le milieu institutionnel car l'accession à l'Union européenne revêt une importance toute particulière en Lituanie. L'une des Institutions majeures, le Ministère des Affaires étrangères, a décidé de former une partie de son personnel au français. C'est pourquoi, le Centre culturel français organise depuis septembre 2000 une formation pour environ 120 personnes. Afin de compter plus de francophones dans les ministères lituaniens, le CCF proposera des cours de français spécifiques aux étudiants de l'Institut des Sciences Politiques de l'Université de Vilnius dès février 2002.

Diversification des offres de diffusion

« Sensibilisation » : « l'Année européenne des langues » a été l'occasion d'organiser des ateliers de sensibilisation à la langue française dans les différents centres culturels français du pays (Siauliai, Kaunas) et dans les différentes associations Lituanie-France. Ces actions, ponctuelles et gratuites, qui avaient pour but de faire découvrir le français de manière ludique, ont été menées dans différentes villes de province. Les échos parvenus jusqu'à Vilnius faisaient état d'un franc succès.

Prestations d'information pour donner une nouvelle image du français : Dans le cadre de la coopération technique, et en collaboration avec le Poste d'Expansion Economique, la promotion de la France sous l'angle technologique est sans nul doute déterminante dans un pays tel que la Lituanie qui a toujours été, avec les autres Pays Baltes, le fleuron de la technologie soviétique. Ainsi a-t-il été possible d'organiser au CCF la semaine de la Technologie et la semaine de la médecine, et de présenter alors une série de films ou documentaires. Afin de promouvoir et développer une nouvelle voie pour le français, langue de la technologie, l'étape suivante est déterminante puisqu'il s'agirait de contacter nos partenaires des universités technologiques et des associations Lituanie-France, comme relais du CCF en Lituanie. On pense également s'appuyer sur des partenaires français qui développent déjà des échanges avec des universités lituanienes. Sous l'égide de la coopération scientifique, universitaire et de recherche, la promotion de la culture scientifique doit contribuer à donner un nouvel élan à la diffusion de notre savoir-faire.

Activités culturelles : le CCF propose tout au long de l'année un large éventail d'activités culturelles qui font appel ou non à des connaissances en français. Des spectacles de danse ou des concerts de musique classique n'exigent nullement d'être francophone. Ainsi, certaines opérations orchestrées par le service culturel de l'Ambassade comme les représentations théâtrales et le cinéma pourraient être itinérantes afin que les troupes ou les films soient présentés dans les plus grandes villes de province : Kaunas, Klaipėda, Siauliai et Panevezys. Pour le moment, seule la capitale jouit de cette possibilité. Sans cette diffusion régionale, les élèves, les étudiants et les professeurs de ces villes n'ont que trop peu l'occasion d'être exposés à la langue et à la culture françaises. Considérant l'enthousiasme perçu à chaque représentation, des tournées dans le pays auraient un impact indéniable.

Les médias : *Pour diffuser largement le français, les moyens les plus efficaces demeurent les médias. La télévision lituanienne a déjà diffusé les émissions Pique Nique que le public francophone a adopté. Ces diffusions sont particulièrement importantes pour les écoles qui ont ainsi un support didactique supplémentaire. Une autre émission de diffusion du français s'impose. Outre l'aspect méthodologique, les médias doivent constituer l'élément moteur d'une image moderne de la France et du français.*

Malgré un nombre de locuteurs et d'apprenants satisfaisant mais limité, il reste que les ambitions en matière de diffusion du français doivent être empreintes d'un certain réalisme. Pour l'instant, le français souffre d'une image trop conventionnelle. Les représentations, profondément ancrées, ne sont pas faciles à effacer mais l'implantation croissante d'entreprises françaises et la perspective de l'adhésion à l'UE devraient infléchir la tendance. Le français se développera si la francophonie se révèle un vecteur économique et culturel fort.

Bibliographie:

DONABEDIAN P., « La situation de la langue française en Lituanie », *Cahiers lituaniens*, Automne 2000, N°1

VARVUOLIS G., « La Lituanie au sein de la francophonie : rapprochement naturel ou choix politique perspicace ? », *Le courrier des pays de l'Est*, Janvier 2001.

La chanson française en Estonie

Cécile Elzière

Chercheur de l'Université de Rouen – GERFLINT

Une constatation

Au printemps 1998 je suis venue à Tallinn de Russie pour présenter avec le Professeur Jacques Cortès un projet de convention pour l'université. J'y suis restée 3 jours. La première impression que j'ai éprouvée au cours de ce premier séjour en Estonie fut musicale. Il me semblait que la musique régnait partout. Je ne parle pas de la musique qui nous est imposée dans les lieux publics, mais plutôt de celle qui émane de ce que l'on a coutume d'appeler l'éducation. L'Estonie est un petit pays dans lequel l'amateur de musique en général peut trouver matière à plaisir que ce soit en musique classique, contemporaine, baroque, de jazz, etc.

Mais dans ce pays la musique a aussi permis une forme « maligne » de lutte politique contre le « joug soviétique ». En effet, sous le couvert de « l'expression des peuples » chère au système, les Estoniens ont pu développer une résistance passive en développant des pratiques d'ordre folklorique. Certains auteurs-compositeurs-interprètes tels que Henri Laks et Alo Mattiisen ont ainsi développé une ironie toute estonienne dans des chansons dont les textes avaient une valeur politique certaine.

Depuis septembre 1998 je vis et travaille à l'Université pédagogique de Tallinn mais une de mes activités préférées reste le chant. Je crois avoir de la chance d'une certaine manière puisque, où que j'aille, je rencontre rapidement des musiciens professionnels ou non qui sont intéressés par une collaboration musicale et amicale. Déjà en Russie j'avais créé un spectacle bilingue russe / français qui m'a donné la possibilité de me rendre à Moscou pour participer au *Concours International de chanson d'acteur – Andrei Mironov*.

Aussi à Tallinn, j'ai rapidement été en contact avec des personnes concernées avec qui partager cette passion. La chance a voulu que je rencontre Erkki Otsman. Ce sémillant jeune homme est enseignant de biologie, et il est passionné par la chanson, qu'elle soit espagnole, allemande ou française. Il m'a invitée un soir à chanter avec lui et depuis 2 ans et demi nous travaillons ensemble.

D'un point de vue professionnel, il me faut reconnaître que l'Estonie n'est pas un pays à forte tradition francophone. Aussi m'est-il venu à l'esprit l'idée de faire « d'une pierre deux coups » en donnant des concerts de chansons françaises dans des cafés-théâtres de la ville et ainsi tenter d'améliorer l'image de la langue française dans ce pays.

J'ai aussi cherché à savoir comment la musique, et plus particulièrement la chanson française étaient perçues dans ce pays. Pour ce faire j'ai effectué un ensemble d'interviews enregistrées de personnes francophones ou non : journalistes radio, enseignants, musiciens et compositeurs. Je tiens à les remercier tous pour l'attention qu'ils ont bien voulu m'accorder. Il s'agit de Virve Normets qui a longtemps travaillé à Radio classique ; Lauri Leesi, directeur du Lycée français et traducteur de chansons françaises en estonien ; Jaan Riikoja, journaliste sur Radio Kuku qui a animé un programme de musiques françaises hebdomadaire pendant 6 ans ; Erkki Otsman, professeur de biologie et chanteur ; Madis Arvisto, guitariste ; Jaan-Eik Tulve, chef du chœur grégorien *Vox Clamanti* et professeur au *Conservatoire National de Paris* en classe de chant grégorien, et son épouse Helena Tulve, compositeur de musique contemporaine et professeur au Conservatoire de musique de Tallinn en classe de composition; et enfin Alexandre Loukianov, journaliste sur Radio 4 (canal russophone de la radio nationale estonienne).

Je présenterai succinctement de prime abord quelques faits et échanges estoniens en matière musicale pour évoquer ensuite plus en détail le cas de la chanson française. Enfin, je vous ferai part d'une communication de Christine Alavoine sur les aspects pédagogiques de l'emploi d'une chanson dans un cours de langue.

NB : Cette collègue, qui effectue une recherche doctorale sur la chanson française, n'a pas pu être des nôtres suite à un empêchement de dernière minute.

Images de la musique française

La musique française dans son ensemble a toujours joui d'un grand prestige en Estonie, même à l'époque soviétique. En ce temps là, pour se procurer des enregistrements les journalistes radios utilisaient les fonds discographiques des stations radios, ou passaient par l'entremise de musiciens qui étaient invités à se produire en Estonie en leur demandant de bien vouloir leur apporter certains disques. Par la suite, ces derniers envoyaient des disques à leurs « amis estoniens ».

D'un autre côté, on sait que la « *European broadcasting* » donne accès à des enregistrements de musique classique sans que les stations radiophoniques aient à s'acquitter des taxes de droits d'auteurs.

Depuis quelques années RFI envoie régulièrement des disques à certaines radios ainsi qu'au Centre Culturel. Ces disques sont TRES importants car il existe plusieurs catégories d'enregistrement qui permettent d'avoir une vision globale et récente de la chanson française et francophone.

Musique classique

La musique classique française fait, depuis toujours partie des programmations des salles de concert, même si la préférence est donnée à la musique allemande par tradition religieuse.

Dans la mesure du possible les responsables de festivals tendent à toujours inviter des musiciens français en collaboration avec le Centre Culturel.

Il existe par ailleurs des ensembles très professionnels de musique baroque ou médiévale et de chant grégorien. Le travail en chant grégorien est très représenta-

tif : Jaan-Eik Tulve, chef du chœur grégorien *Vox Clamanti* a déjà plusieurs fois collaboré à des créations auxquelles participaient des chanteurs estoniens et français. On pourrait aussi évoquer l'excellent travail de Mustonen en baroque et en médiéval et beaucoup d'autres spécialistes encore.

Jazz et musique contemporaine

En ce qui concerne le jazz et la musique contemporaine, grâce au Centre Culturel entre autres, des rencontres ont donné lieu à des collaborations intéressantes. Helena Tulve, par exemple, a travaillé avec l'IRCAM de Paris, lieu où elle a pu retrouver Ducret, un musicien de jazz français qui était venu en Estonie en 1999. Depuis quelques années, Monsieur Charles Gile un jeune producteur français installé en Finlande, en collaboration avec les Festivals estoniens et le Centre Culturel organise des concerts de très bonne facture en invitant des musiciens et compositeurs français, parfois même au travers de créations originales entre interprètes finlandais et français, surtout avec les membres de l'association ARFII de Lyon. Dans le réseau artistique français promu par l'AFAA, le travail de Monsieur Gile est reconnu et fort apprécié, tant en jazz qu'en musique contemporaine.

Chanson française

La première fois que j'ai entendu de la chanson française en Estonie ce fut dans un café de la vieille ville où Erkki Otsman interprétait des textes de chansonniers accompagnés par un piano. Je fus très impressionnée car je trouvais qu'il tentait de donner à son interprétation de chansons universellement connues une touche très personnelle.

En deux ans et demi de collaboration nous avons donné des concerts en divers lieux de Tallinn, ainsi qu'en province. Il est important de noter que chaque lieu où l'on peut organiser des concerts est très spécifique par sa couleur musicale : folklorique, rock, salon de thé, etc. Cela permet de diversifier notre programme et de toujours garder vivante la curiosité de notre public. En effet, sans forfanterie, je pense pouvoir dire que nous avons un public qui nous apprécie et nous suit.

En ce qui concerne nos prestations en province, elles se font avec l'aide de l'Ambassade de France qui nous confie le rôle d'animer la partie culturelle de 2 journées de présentation de l'Europe organisées par elle tous les ans.

En mars 2001 nous avons innové en présentant un spectacle franco-estonien auquel nous avons ajouté la participation de Helin-Mari Arder, ancienne étudiante de français à l'Université de Tartu, qui aujourd'hui étudie le chant à Tallinn.

Erkki Otsman a aussi beaucoup travaillé avec Madame Maie Tõnso. Cette femme aujourd'hui âgée d'une soixantaine d'années, fut une artiste connue à l'époque soviétique. Elle a travaillé pendant plusieurs années au Studio des Variétés au sein du Théâtre Philharmonique de Tallinn (de nos jours ce studio n'existe malheureusement plus). La qualité de leur travail leur a permis de beaucoup voyager et de se faire connaître en Union Soviétique dans les années 60 et 70. Plus tard Maie Tõnso a travaillé dans des cabarets. Actuellement le cabaret «Bel étage» est toujours en activité, tandis que le second a été transformé en casino (l'Astoria). Toutefois sa

notoriété s'est amoindrie car le système fermé du cabaret l'a écartée des couvertures médiatiques courantes.

La particularité de cette femme réside dans sa petite voix douce et grave qui invite au minimalisme et qui n'est pas sans rappeler Juliette Gréco. Avec Erkki Otsman ils ont créé un tour de chansons en duo, interprétant des standards comme «Moulin rouge» ou «Sous les quais du vieux Paris».

Elle a d'ailleurs traduit de nombreuses chansons de Gréco, Brassens et Brel du français en estonien qu'elle a interprété. Il est à remarquer le talent de cette femme pour son travail de traduction sensible, poétique et très féminin. Depuis l'époque soviétique et jusqu'à maintenant elle incarne la sensibilité française en Estonie. Aujourd'hui encore il n'est pas rare d'entendre sa voix sur les ondes radiophoniques estoniennes.

J'insiste sur ces détails pour souligner un aspect particulier de l'Estonie qui m'a été confirmé par certaines personnes que j'ai interviewées qui est qu'il n'existe pas ici de courants artistiques au sens classique du terme, mais qu'il se trouve toujours une personne charismatique portant un intérêt particulier à la musique française et qui est suivie par un public plus ou moins large.

C'est ce qui se passe pour nous, tout comme pour Lauri Leesi, Directeur du Lycée français, qui a commencé à traduire des chansons françaises en estonien il y a une quinzaine d'années déjà. Après avoir travaillé seul le texte et la mélodie, il propose sa version à un interprète professionnel pour qui il a prévu cette chanson. Ensemble ils mettent au point une version dans laquelle ils essaient non seulement de conserver le sens du texte de la chanson de départ, mais aussi ses sonorités dans la mesure du possible. Même s'il s'en défend M. Leesi a déjà effectué un travail colossal : en 15 ans il a traduit une cinquantaine de chansons françaises, puis il les a présentées dans des spectacles télévisés ou non au plus large public. Il est à noter que M. Leesi fait figure de référence en la matière pour l'Estonie.

Cependant, sans aucunement remettre en cause la très grande qualité de ce travail, je tiens à dire que j'estime le choix des chansons assez limité dans le temps. Ainsi, dans un souci d'universalité, on constate que les interprètes présentés sont des classiques, tels que Piaf, Montand, Chevalier, Mistinguett. Encore une fois je ne juge pas le choix, je remarque seulement qu'il n'est nullement fait mention de la création française et francophone actuelle. Cela a pour effet de créer des images mentales surannées d'une France dont il ne reste que des bribes. Quel n'a pas été le choc de certains Estoniens en visite à Paris quand ils se sont rendus compte que des lieux connus avec une certaine ambiance ne correspondent plus à la réalité actuelle.

Mes amis et moi-même avons décidé de toujours présenter quelques chansons connues et appréciées du public, mais aussi de faire connaissance avec d'autres chansons plus contemporaines et, en quelques mots, d'expliquer l'époque, le contexte et le contenu de la chanson. Je pense ainsi à Nino Ferrer, Claude Nougaro, Francis Cabrel, Pauline Auster, Linda Lemay, Melina Mercouri, Julos Beaucarne,

Axelle Red, etc ; ainsi que des versions françaises de standard de *bossa nova* brésilienne, par exemple.

L'image de la France véhiculée à travers la chanson française en Estonie est plutôt nostalgique. Cela semblerait dû au choix des chansons, mais aussi aux impressions sonores que la langue propose. Pour les Estoniens la langue française «sonne bien ». Il semble que la musique française possède une sonorité, une couleur et une facture différentes, qu'elle soit plus sentimentale d'une certaine manière par l'emploi de mélodies⁶⁵ flamboyants. Certains pensent y déceler une certaine folie du phrasé musical. Elle serait moins rationnelle que la musique allemande qui est beaucoup écoutée en Estonie par tradition religieuse (comme déjà indiqué plus avant).

D'autres encore se représentent la chanson française sous la forme d'un « *ami avec qui l'on prend plaisir à boire un café* » ou encore estiment que « *les nuances donnent une image du monde vivant, animé, telle une poussière de lumière (!)* ».

Aspects pédagogiques

Dès lors, pourquoi ne pas utiliser notre riche et coloré patrimoine non seulement pour représenter notre pays, mais aussi comme outil de travail ? Je tiens à préciser : non pas comme objet de décoration pédagogique, mais bien comme outil pédagogique. En effet, si l'ensemble de mes collègues enseignants reconnaissent la grande valeur de la chanson, rares sont ceux qui se permettent de l'utiliser à bon escient. La plupart préfèrent – je cite- : « *ne pas perdre de temps à travailler sur la chanson* » et à traduire le texte, puis à n'écouter la chanson en tant que telle qu'à la fin de la séquence.

Or, il s'agit là d'un malentendu car on ne reconnaît ainsi à la chanson qu'un de ses éléments : le texte. Le reste (mélodie, instrumentalisation, orchestration, interprétations vocale et instrumentale) n'est pour le coup, selon M. Gérard Authelin dans son ouvrage *La chanson dans tous ses états*, que «littérature musicale, secondaire et sans objet. »

La chanson peut être considérée comme un art mineur car il n'y a pas besoin d'initiation pour écouter une mélodie ; mais en réalité elle ne l'est pas car il est nécessaire de faire une introduction à la facture musicale dans le domaine de la chanson. Dès les premières notes d'une chanson on voit apparaître des images. Or, rien n'est immédiat, et surtout pas l'image qu'une société se donne d'elle-même à une époque donnée.

C'est pourquoi je pense que dans une approche pédagogique il est nécessaire d'être rigoureux. De cette manière il est possible de faire découvrir beaucoup plus qu'un simple texte pour lequel on a inventé une mélodie, mais une image vivante et mouvante de la société à un moment donné.

⁶⁵ Mélodie : gr. Melikos, « qui concerne le chant ». Histoire littéraire. Se dit de la poésie lyrique grecque, et spécialité de la poésie chorale.

Atelier B :
Le français, langue professionnelle

Devenir ingénieur en France
L'international et le Premier Cycle de l'I.N.S.A.
(Institut National des Sciences Appliquées)
de Rouen

Roger Goglu
Directeur du premier Cycle

Gérard Delapierre
Coordinateur pédagogique des Sections Internationales

La formation des ingénieurs en France:

La formation des ingénieurs en France, c'est à dire celle de spécialistes de haut niveau dans le domaine industriel se déroule sur cinq ans et présente une originalité dans la mesure où elle n'est pas essentiellement assurée au sein des Universités mais dans des Ecoles qui sont des établissements supérieurs publics ou privés à structure autonome indépendante. La validité du diplôme d'ingénieur est certifiée par un organisme qui a pouvoir de vérifier la nature de la formation donnée dans ces Ecoles : La Commission du Titre.

Pour recruter dans ces établissements, le système qui a longtemps prévalu a été celui de l'intégration par concours à l'issue de deux années de classes préparatoires, ce procédé est toujours d'actualité et, les plus prestigieuses écoles s'y réfèrent toujours (Ecole Polytechnique, Ecole Centrale, Ecole Normale Supérieure....) Parallèlement, des concours permettant à des étudiants ayant déjà débuté leurs études universitaires de rentrer en première année sont organisés en même temps qu'un recrutement sur dossier en seconde ou troisième année .

De plus en plus, des écoles accessibles directement après la fin des études secondaires sur dossier ou sur concours se sont développées, ce sont les écoles à «classes préparatoires intégrées». L'enseignement s'y déroule sur cinq ans avec un premier cycle de deux ans, d'abord général puis se spécialisant en fonction des options proposées par l'école.

Les INSA rentrent dans cette catégorie d'écoles.

Les INSA

Historique

L'idée de la création des INSA remonte aux années précédant 1958 avec la volonté d'ouvrir des écoles pour lesquelles l'admission ne soit pas liée à une incertitude de réussite au concours à la fin des deux premières années, celle-ci étant difficilement supportable d'un point de vue financier par les classes moyennes. De plus, la nécessité d'avoir sur le marché du travail une grande quantité d'ingénieurs se faisait sentir avec l'ambition de développer des projets français dans différents domaines comme l'aéronautique, les transports, le génie civil, les techniques spatiales. C'est dans ce contexte qu'ouvre en 1958, l'INSA de Lyon, il sera suivi, au cours des années par ceux de Toulouse, Rennes et enfin Rouen (1986). La création d'un nouvel INSA à Strasbourg est en cours de réalisation.

L'international dans les INSA

Risquer une définition de l'International peut restreindre un concept qui évolue en permanence. Dans l'immédiat nous nous contenterons de dire qu'il s'agit d'un ensemble d'échanges qui, en ouvrant notre école à un vaste environnement humain, doit nous permettre de mieux approfondir nos objectifs de formation et de recherche.

De nombreux accords avec des Universités partenaires permettent des échanges d'étudiants de quatrième ou de cinquième année mais l'une des originalités des INSA est de permettre la venue d'étudiants étrangers dès la première année du Premier Cycle.

En effet, depuis 1991, l'INSA de Lyon a créé une section particulière (EURINSA) dans laquelle les étudiants de pays européens peuvent effectuer leurs deux années de premier cycle dans une structure spéciale ou ils sont mélangés avec des étudiants Français.

Les sections comprennent 1/3 d'étudiants de l'Europe de l'est, 1/3 d'étudiants de la communauté européenne non français et 1/3 d'étudiants français.

L'idée générale qui prévaut est la richesse du mélange des cultures avec le but de former des ingénieurs très mobiles et aptes à travailler en équipe à l'étranger.

Depuis, d'autres sections ont vu le jour, permettant de faire venir selon le même principe des étudiants asiatiques (ASINSA) et américains du Sud (AMERINSA).

A l'INSA de Rouen:

Confrontés à la décroissance du nombre des élèves des lycées se destinant à des études scientifiques et, par voie de conséquence, du nombre de doctorants, et compte tenu de notre volonté affichée dans le contrat quadriennal d'atteindre des effectifs jugés suffisants, en terme de masse critique, deux voies sont imaginables : ouvrir notre école à des étudiants étrangers brillants et attirer par une pédagogie adaptée les élèves issus des sections technologiques des établissements secondaires.

La complémentarité de ces deux axes de développement est claire : recruter des étudiants de haut niveau et nous inscrire dans un projet de promotion sociale. Mais là n'est pas l'essentiel : en juxtaposant des cultures différentes nous permettons à nos étudiants de s'enrichir au contact de toutes ces différences réunies. Rouen occupe position géographique proche de la Grande Bretagne et du nord de l'Europe, et peut jouer un rôle important de carrefour entre l'Europe du nord et celle du sud.

Les sections internationales

Les sections internationales de l'I.N.S.A. de Rouen ouvertes en septembre 1999 répondent à cette volonté : constituées pour moitié d'étudiants étrangers de tous continents et pour moitié d'étudiants français, obligeant à suivre des cours dont 50% sont dispensés en anglais elles nécessitent un effort commun pour raisonner et acquérir les bases scientifiques dans une langue autre que la langue maternelle. La présence d'enseignants anglophones , en particulier, est un élément important de la diversité recherchée. Les effectifs de ces sections atteignent la centaine d'étudiants

La pédagogie

Un accompagnement pédagogique particulier a été mis en place avec un tutorat par les enseignants des sections et un professeur coordinateur jouant le rôle de lien entre les étudiants et l'équipe pédagogique.

A la fin de la première année, un stage pratique dit, «stage ouvrier» de quatre semaines doit être effectué dans un pays autre que celui de la langue maternelle.

A l'issue des deux années, les étudiants peuvent selon leur classement intégrer un département de leur choix de l'un des INSA. Ils peuvent aussi, en fonction des accords qui sont ou qui seront conclus avec des universités partenaires, revenir dans leur pays pour y poursuivre leurs études. Le développement de tels accords est fondamental dans l'optique d'enrichir les échanges d'enseignants et d'envisager des sessions d'études à l'étranger pour nos étudiants

Le recrutement

Celui-ci s'appuie sur des correspondants locaux connaissant à la fois, le niveau d'étude dispensé dans les établissements secondaires du pays et celui nécessaire à rentrer à l'entrée à l'INSA et y poursuivre ses études dans les meilleures conditions. Ceux-ci remplissent une grille avec principalement: les résultats des deux dernières années d'enseignement secondaire en mathématiques et en physique; le niveau de français est également indiqué mais n'est pas un obstacle, car nous partons du principe qu'un bon scientifique immergé dans un pays de langue française progressera très vite. Un jury composé de membres des quatre INSA décide de l'admission du candidat dans l'un des INSA, selon ses vœux et le nombre de places disponibles.

L'école d'été

Le principe retenu est d'accueillir des étudiants d'un bon niveau scientifique sans exiger un niveau de français très élevé. Cette singularité explique le succès de notre recrutement. Aussi, une école d'été de quatre semaines dont l'essentiel est consacré à l'étude du français et de l'Anglais a-t-elle été mise en place en août 2001. Des conférences culturelles, une ouverture sur l'Europe, des visites à Paris et en Normandie complètent le stage . Pour l'organisation de cette école et des cours de français langue internationale dans l'année, la collaboration avec le G.E.R.F.L.I.N.T (Groupe d'Etude et de Recherche en Français Langue Internationale) nous est très précieuse.

L'avenir

Après deux ans de fonctionnement à Rouen, nous pouvons dire que ces sections sont un succès car les échanges entre les étudiants sont très riches et le niveau atteint par tous les élèves est comparable, qu'ils soient étrangers ou français, la poursuite d'études dans les départements est envisagée sans problème.

Nous imaginons la création d'une nouvelle section ouverte aux étudiants de l'hémisphère sud, en partenariat avec des entreprises, des contacts étant d'ores et déjà établis avec le Brésil et l'Afrique du Sud, avec le soutien actif du ministère des affaires étrangères.

L'accueil des étudiants étrangers, de toutes origines, oblige à une réflexion théorique concernant l'apprentissage du Français en tant que langue étrangère. Un accord est donc recherché entre le GERFLINT et l'I.N.S.A. pour élaborer une recherche fondamentale et appliquée concernant le Français dans les écoles d'ingénieurs avec des spécialistes de la didactologie des langues et cultures.

Mais tout cela ne devrait pas s'interrompre. L'école a vocation à prolonger l'expérience dans les départements d'option, sous d'autres formes. Un accueil international de masse nécessitera bien des efforts si nous ne voulons pas en rester à une expérience.

L'apprentissage des langues à l'Université Technique

Marie Uibo

Chef du Département des langues
de l'Université Technique de Tallinn

Puisque la communication avec l'Ouest à l'époque soviétique était mal perçue, nos étudiants ne devaient acquérir que des connaissances passives des langues. Dans toutes les universités valaient les mêmes programmes d'apprentissage normalisés et unifiés de langues. L'objectif visé par les universités techniques était la lecture et la traduction de textes de langue spécialisée/fonctionnelle. Bien que la méthodologie de l'apprentissage ne fût pas directement prescrite, les programmes établis par le Ministère de l'Education Supérieure prévoyaient la méthode traditionnelle de grammaire/traduction. Et même si certains professeurs essayaient d'utiliser des méthodes plus innovantes, la situation générale était mauvaise. La motivation des professeurs et des étudiants était compromise.

Après la restauration de la république estonienne, la politique extérieure s'est orientée vers l'Ouest, et en conséquence la politique linguistique a radicalement changé. Afin d'assurer la compétitivité des étudiants de l'université technique dans les conditions libérales de l'économie de marché, un besoin sérieux d'organisation plus rationnelle d'apprentissage des langues est apparu. On a ainsi créé le Centre de langues de l'UTT sur la base des trois anciennes chaires de langues : celle de russe dont la priorité a rapidement fondu avec l'indépendance de l'Estonie; celle des langues étrangères ou en proportion égale étaient représentés l'anglais et l'allemand et dans une certaine mesure aussi le français, et celle d'estonien créée à la fin des années 80 et de l'époque gorbatchevienne où l'on pouvait déjà sentir, avec le «vent du changement», la nécessité d'enseigner l'estonien aux étudiants russophones (russes).

Le centre des langues a ouvert ses portes en 1992. Déjà avant sa création, les professeurs étaient priés de présenter leurs plus belles idées et rêves pour une meilleure organisation de l'apprentissage des langues. Bien que personne ne nous eût procuré le matériel ni les moyens dont nous rêvions, cela nous a donné une vision très claire de l'avenir et un but à atteindre. En quelques années nous avons pu créer, avec nos propres moyens, une base assez solide pour l'apprentissage des langues. Divers projets avec le *British Council*, l'*Institut Goethe* et de nombreux partenaires étrangers ont été déterminants. Plusieurs enseignants ont pu alors augmenter leur qualification et se perfectionner. En coopération avec la direction de

l'université nous avons travaillé sur la nouvelle conception de l'apprentissage des langues et avons établi un nouveau système d'évaluation des résultats d'apprentissage correspondant à des critères fiables.

Nous avons pu convaincre la direction de l'université que l'apprentissage des langues doit se faire par modules compacts et que l'on ne peut pas obtenir la qualité sans quantité. Selon la nouvelle conception, les étudiants avaient droit aux cours de langue par volumes de 8 crédits (6 crédits pour la 1^{ère} langue étrangère et 2 pour la deuxième), et pour le magistère (4 crédits pour la langue scientifique et 2 pour la langue 2). Selon nos critères 1 crédit correspond à 40 heures académiques dont 20 heures consacrées au travail en classe et 20 au travail individuel. Au cours des premières années du Centre de langues nous avons donc obtenu de la direction de l'université qu'elle reconnaisse que la langue, parce qu'elle est l'instrument majeur de communication, doit prendre en compte les contacts humains et les émotions dans l'apprentissage. Nous avons pu utiliser tout le volume d'un crédit pour le travail en classe. La réorganisation des programmes nous a permis d'obtenir de très bons résultats. La motivation des étudiants et aussi celle des enseignants ont augmenté et la maîtrise des langues étrangères s'est améliorée. Les langues enseignées ont été l'anglais, l'allemand, le français, le suédois, le finnois, le russe et l'estonien comme langue étrangère (langue d'état). Des matières facultatives aux contenus différents ont également été offertes.

Mais les difficultés ont bientôt commencé. La création du centre de langues a été inaugurée avec le licenciement des professeurs, en pourcentage égal dans toutes les chaires, malgré le fait que l'on pouvait vite prévoir un accroissement important de la demande d'anglais. Nous avons ainsi perdu pour toujours beaucoup de bons professeurs, et le lectorat d'anglais fut surchargé. Bien que le salaire des professeurs de langues ait toujours été, comme dans plusieurs pays d'Europe de l'Est, beaucoup plus bas que celui des professeurs des autres matières, la direction de l'université a fait valoir que trop de ressources avaient été données aux langues. Le fait que, selon nos critères, l'apprentissage de la langue 2 n'était pas obligatoire, a encore aggravé la situation. Pour nous, les langues 2 étaient le moyen de rendre l'apprentissage des langues plus souple. Selon le plan, cela n'aurait été possible qu'en cas de surplus ou de reliquat de ressources. Or, la plupart des départements ont mis les langues dans leurs programmes en volume compact. Un autre facteur aggravant fut le grand nombre d'étudiants qui ne terminaient pas la 1^{ère} année, mais qui profitaient tout de même de la possibilité d'apprendre gratuitement des langues étrangères.

Pour résoudre le problème des ressources, plusieurs réformes d'organisation de l'apprentissage des langues ont été entreprises. Au début, on décida de réduire le volume des langues étrangères en supprimant la possibilité d'apprendre la langue 2. Plus tard, l'apprentissage des langues a été mis hors programme. Maintenant, les examens de langue restent en dehors des programmes d'études obligatoires pour terminer l'université. Les étudiants passent des tests de niveau, et ceux dont

le niveau n'est pas suffisant ont droit à 196 heures de cours de langues. Les étudiants ayant un niveau suffisant peuvent se présenter directement à l'examen. Malheureusement cette formule n'a pas donné les résultats souhaités. Beaucoup d'étudiants qui pourraient passer directement leur examen, veulent améliorer leur maîtrise de la langue, et ceux qui le passent demandent la possibilité d'apprendre une autre langue étrangère pour ne pas perdre les possibilités d'apprentissage des langues auxquelles ils ont le droit. L'idée de mettre les cours de langues sur 3 semestres a quelque peu soulagé la situation.

Dans le cadre du passage au système de 3+2 (3 ans de B.A. et 2 ans de Maîtrise) le volume de l'apprentissage des langues diminuera encore à partir de la mise en application des nouveaux programmes d'études dès la rentrée 2002/2003. Selon le projet de règlement de l'apprentissage des langues, le nombre d'heures consacrées aux langues étrangères sera au maximum de 80 (2 crédits de langue scientifique et en cas de besoin encore 2 crédits de langue générale comme matière facultative). Les étudiants de maîtrise ont droit à 40 heures d'apprentissage de langue étrangère scientifique au maximum, soit 2 crédits. Les étudiants en B A se perfectionnent en langue étrangère en suivant des cours de spécialité qui se font en cette langue, en volume de 2 crédits minimum. Cela est réalisable en anglais, langue dans laquelle nos professeurs ont en général une assez bonne maîtrise. En ce qui concerne l'allemand et le français, la probabilité est moindre en raison du très petit pourcentage d'étudiants ayant ces langues comme premières langues étrangères. Telles sont nos perspectives pour l'avenir.

Où en est donc la place du français? Je crois ne pas me tromper en disant que le français n'a jamais été très populaire en Estonie. Cela a été conditionné par notre position géographique et certains facteurs historiques. Si en Russie, le français était la langue des nobles, ici, nous avons été soumis et/ou obligés de parler plutôt le russe et l'allemand. Encore récemment, l'allemand occupait une position égale à celle de l'anglais. Un Estonien sur deux connaissait le finnois grâce à la télévision finlandaise qui fut pendant des années notre seule ouverture «vers l'Ouest». Le français n'a été enseigné que dans quelques établissements du secondaire. Aujourd'hui, à ma connaissance, le français est enseigné seulement dans trois établissements de Tallinn. Ces derniers sont spécialisés en sciences humaines et peu de leurs élèves suivent les cours de l'Université technique. Cette année, 4 étudiants seulement ont choisi le français comme première langue, dont un l'ayant appris à l'école de langues. Selon le règlement, le nombre minimal d'étudiants pour ouvrir un groupe est 5. Cela ne veut toutefois pas dire qu'il n'y a pas de demande pour le français. A la rentrée de 2001/2002, près de 60 % des étudiants ont exprimé le désir d'apprendre le français. Malheureusement, la plupart d'entre eux avaient déjà utilisé leur quota d'heures d'apprentissage des langues. La diminution du volume des programmes d'études, entraînant la possibilité d'apprendre plusieurs langues peut provoquer le risque que les langues peu populaires disparaissent des programmes de l'université technique en devenant facultatives.

*Enseigner le français juridique,
un langage de spécialité.
Le droit, ce sont aussi des mots.*

Jean-Luc Penforais
Institut catholique de Paris

Les juristes n'écrivent pas comme tout le monde. Pas plus qu'ils ne parlent, d'ailleurs, car, il faut le préciser tout de suite, la communication juridique peut aussi bien être écrite qu'orale. C'est cette façon particulière que les juristes ont de s'exprimer - dans leurs écrits et par la parole - qui constitue le langage du droit⁶⁶. On reconnaît surtout ce langage aux mots ou plutôt aux termes qu'il utilise⁶⁷. Le vocabulaire juridique, qui rassemble l'ensemble de ces termes, est une caractéristique essentielle du langage du droit et une première difficulté pour le non-initié, c'est-à-dire le non juriste⁶⁸. Les termes juridiques peuvent avoir - et ont d'ailleurs le plus souvent - un sens dans la langue courante, mais ce qui les en distingue, c'est qu'ils ont, du point de vue du droit, un sens spécifique. Ce sont des termes techniques, peut-on dire⁶⁹, comme on en trouve dans toutes les sciences techniques, des termes que le non-initié a bien du mal à comprendre, quand il comprend quelque chose⁷⁰.

Le droit puise la plupart de ses mots dans la langue courante ; mais il leur confère un sens particulier. Par exemple, produire un document, au sens juridique du terme, ce n'est pas créer un document, comme dans le sens courant, mais le présenter. Il n'est pas toujours aisé de distinguer « langue courante » et « langue de spécialité ». C'est en fait, en se référant au contexte de son emploi, que l'on saura si tel mot appartient à l'une ou à l'autre⁷¹.

⁶⁶ Sur le langage du droit, l'ouvrage de Gérard CORNU, *Linguistique juridique*, Montchrestien, 1990, fait le tour de la question.

⁶⁷ Le terme peut être composé d'un seul mot (impôt, licenciement, dividende) ou de plusieurs mots (crédit-bail, convention collective, Sécurité sociale, force majeure, fonds de commerce, recours pour excès de pouvoir, etc.)

⁶⁸ Le *Vocabulaire juridique*, publié aux PUF sous la direction de Gérard CORNU, comprend 5000 entrées.

⁶⁹ Pour le terminologue, d'ailleurs, le terme est un mot appartenant à un vocabulaire qui n'est pas d'un usage courant dans la langue commune. C'est une unité signifiante chargée d'un sens technique

⁷⁰ Pour montrer la technicité du droit, on peut citer l'article 924, alinéa 1, du Code civil français : « L'héritier réservataire gratifié par préciput au-delà de la quotité disponible et qui accepte la succession supporte la réduction en valeur, comme il est dit à l'article 866 ; à concurrence de ses droits dans la réserve, cette réduction se fera en moins prenant. » Difficile, dans ces conditions, de prétendre que « nul n'est censé ignorer la loi ».

⁷¹ Le mot *acte*, par exemple, n'a pas le même sens dans la bouche d'un homme de théâtre (« Tartufe fait son entrée au troisième acte »), d'un psychanalyste (« Le passage à l'acte implique une tentative de méconnaître le transfert ») ou d'un juriste (« Cette condition est mentionnée à l'article 7 de l'acte de vente »)

Alors que le juriste utilise des mots de la langue courante en leur conférant un sens spécifique, il arrive aussi que le non-initié utilise des termes qu'il puise dans le vocabulaire juridique. C'est le cas, par exemple, des mots contrat, convention, divorce, loi, tribunal, témoigner. Mais il est rare alors que ces mots soient employés par le non-initié, comme l'entend - très précisément - le juriste. Les mots du droit, en effet, renvoient à des concepts, à des notions, à des catégories, bref, à tout un système que le non-initié ignore ou connaît mal et au sein duquel chaque mot prend une place bien précise⁷². Ces mots sont parfois définis par la loi elle-même, beaucoup ont une histoire et ont acquis un sens précis au fil des nombreuses années pendant lesquelles ils ont été expliqués, interprétés, commentés, critiqués. Bref, le juriste sait que les mots peuvent avoir un sens voisin, mais il sait que ces mots sont distincts ; il sait, par exemple, faire la distinction entre une convention et un contrat ⁷³ ou entre ce qui est valable, licite, valide, légal, légitime, recevable, régulier, fondé, bien fondé, légalisé, légitimé, réglementaire, etc.

En fait, le juriste passe une bonne partie de son temps à faire des exercices de vocabulaire. Et il joue sur les mots, et avec les définitions, en exerçant son esprit d'analyse, dans tous les domaines de l'activité humaine : activités sociales, professionnelles, économiques, artistiques⁷⁴, etc. Le droit est partout présent et partout il se doit d'être précis, car la précision des termes est un gage de sécurité. Dans le langage du droit, les synonymes n'existent pas.

Si les termes juridiques ont un sens spécifique en droit, ils ont aussi le plus souvent plusieurs sens distincts à l'intérieur même du système juridique. Le mot obligation, par exemple, n'a pas le même sens en droit civil et en droit commercial. En droit civil, on dira que l'obligation de l'acheteur consiste à payer le prix au

⁷² Les termes juridiques prennent notamment place par contraste avec d'autres, au sein d'ensembles déterminés. Il y a des couples (vendeur/acheteur, meuble/immeuble, authentique/sous-seing privé, tacite/expresse) et des séries (Délégation de compétence/de pouvoir/de signature).

⁷³ L'article 1101 énonce que "le contrat est une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent, envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose". Cette définition implique à elle seule que le contrat est une espèce de convention.

⁷⁴ En octobre 1927 s'ouvrait à New York un procès opposant le sculpteur Brancusi à l'Etat américain. Brancusi avait intenté ce procès afin de prouver que sa sculpture intitulée « Oiseau », qui venait d'être lourdement taxée en tant qu'objet utilitaire, était bien une œuvre d'art, donc exonérée de droits de douane. Pour les avocats de la défense, cet oiseau n'était pas une œuvre d'art car l'objet ne ressemblait pas à ce qu'il était censé figurer. Cette argumentation renvoyait à une conception traditionnelle de l'art comme imitation de la nature. D'ailleurs la loi américaine sur l'importation des œuvres d'art précisait qu'une sculpture était l'imitation d'objets naturels qu'elle représentait dans leurs proportions véritables. En revanche, les témoins, cités à la barre par les avocats de Brancusi (artistes, experts, critiques d'art), estimaient qu'une œuvre d'art était essentiellement définie par l'émotion esthétique qu'elle suscite chez l'observateur. Finalement, le juge trancha en faveur de Brancusi, en jouant sur le double sens du mot « représenter », présent dans la loi américaine : « Je ne vois pas la nécessité de perdre du temps à prouver que ceci est un oiseau (...). Il n'existe aucune loi à ma connaissance qui stipule qu'un objet doit représenter la forme humaine sous une forme animale particulière ou un objet inanimé, mais seulement qu'elle représente une œuvre d'art, une sculpture. ». On peut ainsi dater de ce procès l'acceptation juridique des nouvelles conceptions de l'art, du moins aux Etats-Unis. (Voir Nathalie Heinich, « C'est un oiseau ! », Brancusi vs Etats-Unis, ou « Quand la loi définit l'art », Droit et Société, 1996, n°34.)

vendeur, alors qu'en droit commercial, une obligation est un titre négociable en bourse.

De plus, un même mot peut avoir un sens différent d'un système juridique à l'autre. Dans les pays francophones, par exemple, qui ont en commun une même langue, mais pas le même droit, un terme juridique peut avoir un sens différent selon qu'il est employé en Belgique, en Suisse, au Québec, au Sénégal, etc. Voilà qui n'est pas fait pour faciliter la communication entre juristes de pays différents, même s'ils partagent une même langue. Si les médecins, les économistes, les agronomes, les mathématiciens utilisent un vocabulaire commun qui leur permet de se comprendre au-delà des frontières, rien de tel chez les juristes. Il est vrai que, dans certains domaines, la terminologie juridique a tendance à se normaliser au niveau international. C'est le cas où le droit doit être formulé en plusieurs langues, comme le droit communautaire européen. Il n'en reste pas moins qu'aujourd'hui encore, le droit est principalement rattaché à un Etat et que les termes juridiques ne peuvent être bien compris, le plus souvent, qu'en référence à un système juridique national⁷⁵.

C'est l'une des difficultés de la construction de l'Union européenne qui réunit des pays juxtaposant des systèmes juridiques différents et, qui plus est, ne partagent pas la même langue, ni la même histoire, ni la même culture. On imagine les difficultés auxquelles sont confrontés les très nombreux traducteurs interprètes travaillant pour la Commission européenne. La traduction juridique est un exercice hautement périlleux⁷⁶ et les dictionnaires bilingues ne peuvent être que d'un secours bien limité. Une traduction facile est souvent dépourvue de sens pour le juriste d'une culture différente. Le juriste anglais, par exemple, qui s'engage dans l'étude du droit français, se trouve immanquablement désorienté. Le langage du droit français n'est pas celui qu'il a appris et auquel il est habitué. Il rencontre des termes qui expriment souvent des concepts inconnus du droit anglais et qui sont pour cette raison difficilement traduisibles. La traduction que l'on tentera de faire n'est qu'un à-peu-près ; il n'existe pas de mots anglais pour traduire des termes tels que tribunal de grande instance, force majeure, société à responsabilité limitée. On ne peut davantage traduire en français des mots anglais tels que agency, bailment, consideration, libel, misrepresentation, magistrate, nuisance.

Isoler les mots, les séparer les uns des autres, comme le font les dictionnaires, ne rendent donc pas suffisamment compte des notions que ces mots désignent. Qui veut comprendre les mots du droit n'a guère d'autre choix que d'appréhender le système juridique dans lequel ces mots s'insèrent et dont ils sont indissociables. Il n'y a d'ailleurs là rien de surprenant, car on ne connaît le sens des termes techniques que dans la mesure où l'on connaît le domaine auquel ces termes renvoient et non pas dans la mesure où l'on connaît la langue. Voilà ce que relève Jean Guénot

⁷⁵ Même le contrat dit de « commerce international » fait le plus souvent référence à un droit national (applicable) ou à une juridiction nationale (compétente en cas de litige).

⁷⁶ GEMAR Jean-Claude, "Le langage du droit au risque de la traduction", Actes du deuxième colloque international de la common law en français, Université de Moncton, édités par Emile Bruylant, Bruxelles

au sujet du discours d'un biologiste ayant pris la parole dans un congrès scientifique : «Le discours est destiné à transmettre des significations. Le vocabulaire est sans ambiguïté. Chaque mot correspond à un concept. S'il utilise deux fois le même mot dans la même phrase, c'est qu'il fait, les deux fois, allusion à la même idée. Chaque phrase émise correspond à l'éveil d'une idée, d'un concept»⁷⁷ Ce commentaire pourrait tout aussi bien s'appliquer au discours d'un juriste.

Comme le rappellent justement messieurs Lerat et Sourieux, «le français juridique, c'est aussi le droit en français»⁷⁸. Les manuels de français juridique ne s'y trompent pas, qui adoptent tous une structure thématique et proposent, chacun à leur manière, une certaine initiation au droit français⁷⁹.

On comprend pourquoi le traducteur juridique doit réunir une double compétence de linguiste et de juriste. De même, il est fortement recommandé au professeur de français juridique, linguiste de formation, de s'initier à la matière. Il ne lui est certes pas demandé de se convertir en juriste averti, de connaître en profondeur tel ou tel régime juridique, mais il est important que son enseignement prenne appui sur des connaissances notionnelles. Les exercices de droit comparé, qui consistent à se demander comment un certain problème est traité dans des droits différents⁸⁰, sont parmi les plus intéressants que l'on puisse pratiquer dans une classe de français juridique. Il serait même souhaitable que les connaissances de l'enseignant portent à fois sur le droit du pays dont il enseigne la langue et sur celui du pays d'où viennent ces élèves.

⁷⁷ Jean GUÉNOT, *Clefs pour les langues*, Seghers, Paris, 1971.

⁷⁸ SOURIOUX Jean-Louis. et LERAT Pierre, "Le français juridique comme langue spécialisée", Actes du deuxième colloque international de la common law en français, Université de Moncton, édités par Emile Bruylant, Bruxelles, 1995.

⁷⁹ *SCHENA L., PROIETTO B, *Le français juridique*, Lezioni e Letture di lingue, EGEA, Milano, 1992 ; STEINER Eva , DITNER Dolores, *French for lawyers*, Hodder & Stoughton, 1997 ; PENFORNIN Jean-Luc, *Le français du droit*, Cle international, 1998

Former des managers dans une Grande École française et européenne multipolaire

Michel Drouère

ESCP-EAP European School of Management
Ecole Supérieure de Commerce de Paris – Ecole des Affaires de Paris

En formant 2000 étudiants dans ses campus de Paris, Oxford, Madrid et Berlin, ESCP-EAP est au service d'une mission : préparer les futurs managers aux défis de la mondialisation. Elle accueille donc une proportion importante d'étudiants non-français (32%), formés par un corps professoral de 124 professeurs permanents. Les trois ans du programme Grande École ESCP-EAP sont divisés en deux cycles :

- un an de formation générale au management
- deux ans de Cycle Master

Une sélection rigoureuse est effectuée par un système de concours ; c'est donc dans les « classes préparatoires aux Grandes Écoles » que les étudiants français se préparent pendant deux ans. Les étudiants provenant des autres pays accèdent à ces études par deux concours qui leur sont réservés :

- 1) accès au programme 3 ans : Concours international (pour les titulaires d'un bac + 2 au minimum)
- 2) accès au programme 2 ans : concours CIAM (pour les titulaires d'un Bachelor au minimum)

Les concours sont organisés dans de nombreuses villes (Paris, Berlin, Oxford, Copenhague, Helsinki...), la date limite d'inscription est le 15 mars pour Copenhague (programme 3 ans) et le 1^{er} mars pour Helsinki (programme 2 ans).

Le déroulement des études se fait selon un choix de filières. L'une d'entre elle (3 ans - 3 pays à Paris - Oxford - Madrid) permet depuis 2001 de recevoir 3 diplômes nationaux de trois pays en trois ans, ce qui constitue une première européenne :

- diplôme Grande École, visé par le Ministre de l'éducation nationale
- MSc britannique (European Master of Science in Management)
- Diplomkaufmann / frau allemand

⁸⁰ DAVID René, in *International Encyclopedia of Comparative Law*, 1972

Les autres filières sont :

- la filière européenne Oxford - Madrid - Paris, également selon la formule «3 ans - 3 pays »
- la filière Paris - International (études à Paris avec possibilité d'un semestre en programme d'échange dans un autre pays)

Les étudiants accédant directement au Cycle Master ont la possibilité de le suivre en anglais. Ils devront toutefois suivre des cours de langue pour atteindre au bout d'un an le niveau de français nécessaire pour suivre dans cette langue une partie de leur 2^{ème} année.

La pédagogie intègre trois modes d'apprentissage :

1. la formation académique
2. la formation par l'expérience
3. la formation internationale

La formation par l'expérience fait une place importante aux stages en entreprises, qui représentent au moins 39 semaines, en France ou dans un autre pays. En fait, la majorité des étudiants travaillent un an en entreprise entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année du Cycle Master, les étudiants non-français comme les Français. Ce stage rémunéré fait partie des études et ne nécessite donc que la carte de séjour « étudiant ».

Le programme ESCP-EAP offre une formidable source d'enrichissement dû à la diversité des nationalités et des formations antérieures. La pédagogie inclut de nombreux travaux de groupes, favorisant ainsi les échanges multiculturels entre étudiants. L'apprentissage en équipes par des étudiants aux profils diversifiés fait découvrir d'autres modes de raisonnement et d'autres façons de poser les problèmes et de les résoudre.

L'insertion dans le monde du travail est l'un des points forts de toutes les Grandes Écoles : ESCP-EAP, avec son réseau de 19 000 Anciens actifs dans le monde entier, a permis aux nouveaux diplômés de la promotion 2000 de démarrer leur carrière avec un salaire moyen élevé : 56% avec un salaire supérieur à 34 300 euros, 41% avec un salaire supérieur à 38 000 euros. Quand le premier emploi est hors de France, le salaire moyen d'embauche a été de 49 350 euros. Dans la dernière enquête du magazine *L'Expansion* sur les salaires du premier poste des diplômés, ESCP-EAP a été placée première ex-æquo au niveau national.

Plus d'un jeune diplômé sur deux est pré-embauché avant sa sortie de l'École, 100% ont trouvé un travail en moins de 4 mois. Les fonctions assurées en entreprise par les diplômés sont dans l'ordre le conseil (25%), la finance (25%), le marketing (23%), l'audit (7%) et la fonction commerciale - vente (6%).

Les entreprises qui les ont recrutés appartiennent aux secteurs suivants : Finance - Banque - Assurance (26%), Conseil (23%), Informatique (11%), Commerce - Distribution (8%), Industrie (7%), Audit - Expertise comptable (6%).

ESCP-EAP, c'est aussi un grand centre de formation de cadres en activité, avec notamment plusieurs MBA à Paris, Madrid et Berlin. Le MBA multinational d'ESCP-EAP Berlin forme depuis plusieurs années des cadres estoniens sur un programme qui commence à Tartu en temps partagé et se poursuit à temps plein à Berlin sur un an.

La pertinence pour les étudiants des pays d'Europe centrale, orientale et balte de la formation au management proposée à ESCP-EAP semble confirmée par le nombre croissant de candidats provenant de ces pays. La possibilité d'obtenir deux, voire trois diplômes nationaux à l'issue d'un seul cursus est un atout supplémentaire pour de futurs managers dont les ambitions ne se limitent pas aux entreprises de leur pays d'origine.

L'enseignement des langues étrangères et du français à l'EBS

Aet Toots

Directrice du département des langues à l'Ecole de Commerce

A EBS (Ecole de Commerce d'Estonie) les langues étrangères sont enseignées dès le début de la fondation de l'Ecole en 1988. L'enseignement des langues étrangères est organisé et administré par l'Institut des Langues Etrangères d'EBS qui a été créé en 1993.

Le nombre d'étudiants d'EBS est en augmentation. En 1991/92 il y avait 9 groupes de langues. Aujourd'hui, 10 ans après, le nombre de groupes est d'environ 100. Parallèlement au développement quantitatif, on a développé la qualité des programmes d'enseignement. Les manuels utilisés sont originaux – écrits par les auteurs des pays où cette langue est parlée. On a élaboré des critères d'évaluation du savoir et des compétences des étudiants.

Il est impossible aujourd'hui d'avoir du succès dans les affaires et de conclure des accords commerciaux sans connaître les langues. C'est pourquoi l'anglais est la langue étrangère obligatoire dans tous les programmes de l'EBS. Pour les étudiants assidus, il est obligatoire de choisir une deuxième langue étrangère. Les étudiants ont le choix entre le français, l'allemand, l'espagnol et le russe. Comme les étudiants de l'EBS sont spécialisés en management, en administration publique, l'infotechnologie, la langue professionnelle est primordiale dans la formation. Les aspects importants de l'enseignement des langues sont la communication professionnelle, les expressions utilisées dans les présentations, les rapports, les réunions, les négociations, la terminologie économique, la politique et la correspondance commerciale.

Outre les étudiants estoniens, il y a aussi des groupes 'internationaux' à l'EBS. Ce sont les étudiants d'autres pays qui sont venus à l'EBS pour un semestre dans le cadre d'échanges, ou pour 4 ans (suivi d'un programme complet de formation). Les étudiants d'autres nationalités étudient la langue et la culture estoniennes pendant un ou deux semestres afin de faire connaissance avec la civilisation et l'histoire de ce pays.

Le français est enseigné depuis 1995/96. Au début, il n'y avait qu'un seul groupe d'étudiants, mais aujourd'hui il y en a 4 de 10 à 15 étudiants. La popularité de la langue française est aussi confirmée par le fait qu'il y a 14 étudiants dans les groupes des cours du soir en administration publique qui apprennent le français facultativement. En général, on peut remarquer que ce sont surtout les étudiants en

administration publique qui choisissent le français comme deuxième langue étrangère. Le fait est explicable par l'extension de l'Union européenne. Les étudiants en administration publique espèrent trouver des emplois qui sont plus ou moins liés avec l'Union européenne et avec diverses organisations européennes.

Les étudiants qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère l'apprennent pendant 4 semestres pour un total de 360 heures académiques. Le dernier semestre est totalement consacré à la langue de spécialité (vocabulaire d'affaires, communication professionnelle verbale et écrite). Toutefois, les expressions les plus faciles propres à la langue des affaires sont déjà enseignées aux débutants. Donc, l'apprentissage prend une orientation très pratique dès le début. Le fait est aussi confirmé par le choix des matériaux utilisés dans l'enseignement ('Le français à grande vitesse /Parlons affaires/'; 'Le français de l'entreprise'; 'Le français de la communication professionnelle'; 'Le français des Affaires 350 exercices'; 'Le français au travail'; 'Le vocabulaire du commerce').

Comme la maîtrise des langues est un avantage indispensable pour une coopération efficace économique, politique et culturelle, une nouvelle section 'Langues d'Affaires' a été ouverte cette année. Les étudiants acquièrent l'anglais professionnel plus deux autres langues étrangères. L'anglais est enseigné en considération des aspects financiers, politiques et juridiques. Les étudiants en langue des affaires espèrent trouver des emplois liés au marché international, aux projets internationaux, à l'organisation d'événements européens, etc. En considérant les domaines de travail potentiel, le français est l'une des plus grandes et importantes langues de l'Union européenne. On espère que le nombre d'étudiants qui choisissent le français comme deuxième langue étrangère augmentera dans les classes de toutes les sections d'EBS.

Le développement de l'enseignement des langues étrangères à l'EBS dépend de la réforme de l'enseignement supérieur (3-baccalauréat +2 – licence). L'idée est de lier plus directement l'apprentissage de la langue professionnelle à la spécialité. On attachera plus d'importance à la communication financière, politique, juridique, celle du marketing, de l'infotechnologie, de l'administration publique, etc.

Pour conclure, on peut dire que la mission de l'Institut des Langues Etrangères d'EBS est le développement continu et l'amélioration des programmes de langues étrangères (anglais, français, allemand, espagnol et russe) en les modifiant en fonction des besoins des étudiants et des exigences de la société.

Le français des affaires : quelle motivation?

Mme Anu Adamberg

Conseillère à l'Euro Info Centre à la CCI d'Estonie

Les vins, les parfums, la haute couture, les produits de luxe, les châteaux : telles sont les premières images qui nous viennent à l'esprit en parlant du français et des Français. Mais les Estoniens, comment voient-ils la langue française en tant que langue des affaires?

Ayant la possibilité de travailler depuis 5 ans avec les entrepreneurs estoniens et français dans le cadre de mon travail au PEE (le Poste d'Expansion Economique) à l'Ambassade de France en Estonie, je vais essayer de vous faire part de quelques observations que j'ai pu recueillir au cours de ces années. J'aimerais insister sur le fait qu'il ne s'agit que d'observations personnelles à ne prendre en aucun cas comme des conseils mais plutôt comme des éléments d'incitation à poursuivre la réflexion. Je commencerai d'abord par souligner quelques points concernant le français des affaires en Estonie (son statut, son intérêt...). J'aborderai ensuite, quelques spécificités des entrepreneurs français dans le monde des affaires par rapport aux Estoniens.

Le français des affaires

Il me semble qu'en Estonie la langue française est considérée avant tout comme une langue internationale surtout culturelle. Il est difficile de se débarrasser de cette image et d'y voir aussi une perspective économique. Cette situation est due en grande partie aussi à notre système éducatif qui favorise une telle perception.

Un élément pour faciliter le contact

Il n'y a rien d'original à dire qu'une langue commune facilite le contact entre deux parties et crée une atmosphère favorable aux affaires. Quiconque traite avec un Français (entrepreneur ou pas) découvre un petit *flash* de lumière dans les yeux de son interlocuteur quand ce dernier découvre que son partenaire estonien parle français. De plus, ceci peut avoir un double effet favorable pour l'Estonien parlant français car son interlocuteur français ne pouvait pas se douter d'une telle maîtrise et l'apprécie d'autant plus qu'elle le surprend. Les discussions débutent donc mieux qu'il ne l'espérait.

Un initiateur de contact

Un exportateur, soucieux de l'expansion de ses activités à l'étranger est bien évidemment plus motivé d'apprendre la langue de son partenaire (potentiel). Mais

ceci peut être le cas également pour les importateurs intéressés par des produits en provenance de pays autres que les pays nordiques. Et à leur grande surprise, ils découvrent que la France n'est pas exclusivement un pays exportateur de produits de luxe mais aussi de produits de grande consommation à des prix raisonnables. Donc, l'accès aux choix des produits s'élargit.

Un accès aux marchés

Le français ne permet pas d'avoir accès seulement au marché français mais aussi à d'autres pays dans lesquels cette langue est pratiquée : la Suisse, la Belgique, le Luxembourg, la Roumanie, le Canada... De plus, dans certains pays comme l'Espagne, l'Italie, le Portugal, faute d'utiliser la langue du pays, le français peut s'avérer utile.

Un élément d'assurance

Maîtrisant la langue, vous vous sentez certainement beaucoup plus à l'aise autour d'une table de négociations étant en mesure d'avoir le contrôle du développement de la situation.

Une meilleure compréhension de mentalité

Parlant une langue étrangère, on s'intéresse sans doute à l'environnement culturel et historique de cette dernière. Par conséquent, il serait aussi plus facile d'appréhender et de comprendre les motifs du comportement, de la mentalité des habitants de ce pays. Donc, on est mieux équipé pour éviter les malentendus issus des spécificités de chaque pays. Chaque pays, en effet, a ses particularités. Et les hommes d'affaires français n'échappent pas à cette règle :

La hiérarchie

La France est un vieux pays avec ses traditions et son système de hiérarchie bien établis. Pour avancer sur l'échelle professionnelle, il faut suivre certaines règles de jeu et s'élever par échelons graduellement, ce qui demande un certain nombre d'années. Par conséquent, il est quasiment impossible de rencontrer un PDG de 25-30 ans en France comme cela peut être encore le cas en Estonie.

Le formalisme

Les Français aiment souvent rester formels avec leurs interlocuteurs. Ils les appellent rarement par leurs prénoms préférant des formes comme M./Mme. Kask, Kuusk...

La prise de décision

Avant de prendre une décision, les Français essayent d'étudier autant d'idées que possible. Les réunions sont des endroits de collecte, de vérification de tous les scénarios possibles. Ensuite, ces idées sont présentées à leur supérieur hiérarchique,

le décideur. Ces méthodes de travail demandent parfois beaucoup de temps et de patience car un point de vue commun acquis à la fin d'une réunion peut être mis en cause par le réel décideur absent de la réunion.

Les spécialistes des plans.

En arrivant à l'entretien, les Français adorent être équipés d'un plan (souvent en deux parties). Ce plan leur permet de présenter leurs idées dans une logique cadrée. Et ils apprécient quand leurs interlocuteurs font de même.

En conclusion, ces quelques observations ont pour but de susciter l'intérêt de chacun d'entre vous pour trouver ses propres motivations pour cette langue. Il est évident qu'un tel intérêt ne peut pas être imposé mais que chacun devrait y arriver par sa propre curiosité, par sa propre volonté d'apprendre et de découvrir quelque chose de nouveau.

En apprenant une langue nous découvrons chaque fois une réalité unique qui reflète le développement de la société en question. Il est formidable de constater que le premier article d'exportation français est sa culture, mais il serait mieux de parvenir à approfondir d'autres aspects de la France comme son savoir-faire dans les domaines économique et commercial. Pour y arriver, pourquoi ne pas commencer par la langue ?

L'agriculture et le français

Juri Jufkin

Professeur à l'Université d'Agriculture

Hugo Roostalu

Vice-recteur de l'Université d'Agriculture

L'intégration de l'agriculture estonienne à celle de l'Union Européenne suppose une évaluation réelle du niveau de production actuel du pays et de sa capacité concurrentielle; mais il faut de même examiner le potentiel de production économique et des richesses naturelles.

Les changements survenus dans le secteur agricole en Europe ainsi qu'à l'échelle mondiale et les tendances du développement agricole y tiennent une place importante et sont à prendre en considération. Malgré le fait qu'en Europe, ainsi que dans le monde entier, la production totale de principaux produits agricoles a considérablement augmenté pendant les dernières décennies, la croissance de la production par rapport à celle de la population reste insuffisante. Il en découle que l'accroissement de la production des principaux produits agricoles par habitant a stagné et le niveau de production relatif des produits agricoles par rapport à celui de la période précédente a même diminué. Ainsi la production mondiale des céréales par habitant a atteint son sommet vers la fin des années 80, tandis qu'en Europe la production maximale n'a été atteinte qu'il y a quelques années. La quantité de lait et des produits laitiers en Europe ainsi que dans le monde entier a diminué alors que la production de céréales et de viande sont en accroissement progressif. En général la production totale des principaux produits agricoles des pays membres de l'Union Européenne dépasse la consommation. La situation est autre en Estonie. Le niveau de production agricole y a considérablement baissé après l'accès du pays à l'indépendance. 27 % de la surface agricole utile a été exclue de la rotation. L'indice moyen de la chute du rendement des céréales pendant la dernière décennie est de l'ordre de 2,9 à 4,3 % et celui de la production totale est de 5,3% par an.

Ainsi d'après le niveau du rendement et sa stabilité ($V=19 - 31\%$) l'Estonie peut-elle être classée au dernier rang des Etats membres de l'Union européenne. La production totale de céréales en Estonie a diminué en moyenne de 46 mille tonnes par an et varie pendant les dernières années dans les limites de 400 à 670 mille tonnes. Si l'on considère que la consommation intérieure du pays est de 830 mille tonnes par an au moins, les années défavorables ne parviennent à qu'une moitié des besoins. On observe de même que la récolte des pommes de terre baisse d'an-

née en année et cette tendance est toujours continue. La surface occupée pour les pommes de terre a diminué pendant la dernière décennie de 32 % et la production totale moyenne est de 31 mille tonnes soit une diminution de production de 4,7 % par an.

La production fourragère a également diminué de 6,6 % en moyenne pour une production totale de 44 mille tonnes par an. Ce n'est que dans la culture du colza que la production a augmenté en moyenne de 4 % par an. On note une certaine stabilisation du niveau de production des produits d'élevage après une baisse considérable dans les années 1990-1995. Pendant la dernière décennie le nombre de bovins a diminué de 2,8 fois, celui de vaches de 2 fois, la race porcine de 3,4 fois, les races ovines de 4,5 fois, le nombre de chevaux de 2,2 fois et l'aviculture de 2,7 fois. La production de lait et d'œufs a baissé de moitié par rapport aux produits carnés qui ont diminué de 65 à 70 %.

La stratégie de l'Estonie dans le domaine de l'agriculture est orientée vers la production rurale, effective et compétitive, qui économiserait des ressources naturelles et garantirait la protection de l'environnement.

La réalisation de tous ces objectifs définis pourrait être obtenue grâce à la formation de cadres agricoles dans les six facultés de l'Université d'Agriculture d'Estonie.

L'Université d'Agriculture d'Estonie comme Ecole Supérieure indépendante a été fondée en 1951 sur la base de trois facultés universitaires: la faculté d'agriculture, la faculté des sciences forestières et la faculté de médecine vétérinaire. Elle a porté jusqu'en 1991 le nom d'Académie d'Agriculture d'Estonie. A partir de 1991, l'Académie d'Agriculture d'Estonie a été dénommée « Université d'Agriculture d'Estonie ». Actuellement quelque 3500 étudiants de cet établissement supérieur du pays, seule école supérieure en Estonie à exercer la préparation de cadres pour l'agriculture, peuvent continuer leur formation dans les six facultés: d'agronomie, d'ingénierie agricole, d'économie et de sciences sociales, de sciences forestières, d'ingénierie rurale et de médecine vétérinaire.

L'enseignement des langues est assuré par des professeurs du Centre de langues où sont enseignés le français, l'anglais, l'allemand, le finnois, le suédois, le latin, le russe et l'estonien. A la veille de l'intégration de l'Estonie à l'Union européenne, les étudiants éprouvent une vive nécessité de maîtriser les principales langues européennes et en premier lieu le français et l'anglais. La maîtrise des principales langues européennes offre aux apprenants de nouvelles voies dans le domaine de l'éducation et de l'emploi, ce qui leur permet de commencer par les études universitaires générales à l'Université d'Agriculture, de passer leur licence à Londres ou à Göttingen et de conclure par une maîtrise à Angers en France, à l'université de Genève, ou en Belgique. Ils peuvent aussi poursuivre leurs études dans des établissements supérieurs avec lesquels l'Université d'Agriculture a conclu des accords de coopération.

Le français est enseigné comme langue étrangère pendant une dizaine d'années et continue à attirer les étudiants de toutes les facultés. Pour l'année académique

en cours, plus de 55 étudiants se sont inscrits pour apprendre le français. Actuellement le Centre de langues de l'Université d'Agriculture propose des cours de français à deux niveaux: débutant et intermédiaire auxquels participent non seulement des étudiants, mais aussi des boursiers de thèse et des professeurs intéressés.

Concernant le matériel didactique et pédagogique utilisé pour l'enseignement du français au sein de l'Université d'Agriculture, il est opportun de souligner le rôle des institutions françaises et en premier lieu l'aide du Centre culturel français de Tallinn. Les liens de coopération établis par l'ancienne attachée de coopération linguistique, Barbara Edeyli, se sont consolidés et élargis depuis l'arrivée à Tallinn de l'attaché de coopération de l'Ambassade de France, Laurent Pochat. Grâce à son concours indispensable au Centre de langues, l'Université d'Agriculture a trouvé les moyens de résoudre les différents problèmes liés à l'enseignement du français. Au début de l'année académique passée, le Centre de langues a obtenu le matériel didactique destiné aux étudiants du premier niveau mis à jour par des spécialistes français. Certains étudiants ont eu la possibilité de perfectionner leurs connaissances linguistiques en assistant aux cours d'été dans des établissements français au mois d'août 2001. Dans le cadre du programme *Socrates*, une étudiante de deuxième année a été envoyée continuer sa formation dans une école supérieure de France. L'année en cours apportera encore à deux étudiants la possibilité d'apprendre le français et de le pratiquer dans des cours de langues en France.

Il est à souligner que cette coopération fructueuse a déjà atteint de bons résultats. Au sein de cet établissement supérieur, le français n'est plus considéré comme une langue exotique, mais comme une langue bien vivante dont la connaissance est nécessaire pour tout ce qui nous lie à l'Europe et à la culture européenne.

Atelier C : Le français, langue internationale

La politique du français en Estonie, aspects linguistiques et culturels

Laurent Pochat

Attaché de coopération pour le français
Centre culturel français de Tallinn

La politique de l'éducation en Estonie consiste à préserver la nation et la culture estoniennes dans un contexte pluriculturel où les deux communautés estophone et russophone coexistent dans une société en pleine mutation. Une loi sur l'enseignement prévoit l'extension du champ d'application de la langue estonienne à tous les établissements scolaires pour 2007/2008. L'Estonie se développe actuellement très rapidement et l'éducation est l'une des priorités de l'Etat pour développer le système scolaire et les formations permettant un accès direct au marché du travail dans les meilleures conditions. Les langues figurent parmi les disciplines obligatoires et sont enseignées dans tous les établissements scolaires, universitaires ainsi que dans l'administration pour la formation des adultes. Le français connaît actuellement une progression sensible de l'ordre de 34,3 % par rapport aux estimations de 1994-1995. En 2001, les étudiants estoniens inscrits en français représentent 2,7 % des effectifs en langues. Comme dans les pays d'Europe centrale et orientale, la perspective de l'élargissement de l'Union européenne induit de nouvelles demandes de formations linguistiques. Ainsi de nouveaux enjeux émergent et des formations ciblées en français sont proposées pour satisfaire la demande sur le marché des langues.

L'Estonie s'identifie à un vaste chantier pour la promotion du français, du stade de l'expérimentation à la conception de nouveaux programmes opérationnels pour constituer un vivier francophone d'agents publics, de fonctionnaires, de cadres et d'experts parmi les décideurs. Cette dynamique qui caractérise actuellement la progression du français dans un pays de tradition non francophone soulève les interrogations suivantes :

- Comment peut-on définir la politique linguistique et la promotion du français en Estonie?
- Le français peut-il s'implanter de manière durable dans un pays non francophone?
- Quelles en sont les perspectives ?

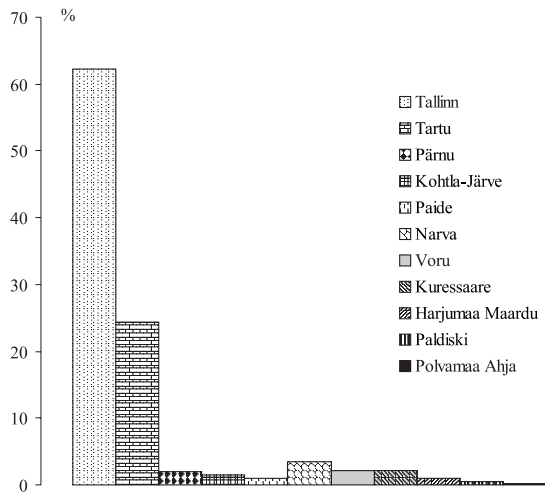
Le paysage scolaire et universitaire actuel est le fruit d'une longue tradition d'enseignement héritée du 17^{ème} siècle sous l'influence du roi suédois Gustav Adoph

et dispense des formations à plus de 265 000 élèves et étudiants. Après l'indépendance, en 1991, le pays a dû entreprendre une restructuration du système scolaire pour répondre à de nouveaux défis. Cette période libérale a vu naître une pléthore d'écoles et d'universités publiques et privées, des instituts de formation et des écoles de commerce dans un pays de 1,4 millions d'habitants dont une présence forte de la minorité russophone (25 %) qui a fait le choix de s'installer définitivement en Estonie. La langue officielle est l'estonien et l'enseignement en estonien côtoie les écoles russophones fortement implantées dans les régions de Narva, Paldiski et Tallinn, la capitale. 83 % des écoles sont estoniennes en 2001. 86 % d'entre elles dispensent un enseignement général. La répartition des écoles estoniennes sur le territoire n'échappe pas à une forte et excessive centralisation de l'enseignement dans la région urbaine de Tallinn. Centre des activités et de commandement, Tallinn est une zone d'impulsion et d'attraction qui induit un net déséquilibre des services dans l'aménagement du territoire. L'enseignement par correspondance est un élément de réponse aux régions où il existe un isolat. L'enseignement du français est tributaire de cette géographie qui constitue un handicap pour la promotion de la langue.

**Répartition géographique
du français**

Ville	Nombre d'élèves	%
Tallinn	2428	62,2
Tartu	953	24,4
Pärnu	75	1,9
Kohtla-Järve	60	1,5
Paide	38	0,97
Narva	138	3,5
Voru	87	2,2
Kuressaare	85	2,18
Harjumaa Maardu	41	1,05
Paldiski	18	0,46
Polvamaa Ahja	9	0,23

La géographie du français en Estonie



Le français se concentre essentiellement sur Tallinn (62,2 %) et Tartu (24,4 %), 2 pôles d'expansion (57,9 % et 25,1 % selon les estimations de 1994-95). Le développement du français dans ces deux villes coïncide avec l'existence des établissements prioritaires francophones qui ont vu croître leurs effectifs. Ailleurs, le français s'implante mal parce qu'il est difficile de faire la jonction entre des professeurs disponibles et la demande. Parmi les langues enseignées par ordre d'importance (l'anglais, le russe, l'allemand), le français se développe rapidement, le contexte européen de pré-adhésion de l'Estonie à l'Union influençant de manière

déterminante son enseignement. Le statut d'examen national lui a été octroyé par le Ministère Estonien de l'Education et depuis lors, de plus en plus de candidats se présentent aux épreuves de fin d'année. 4594 élèves et étudiants apprennent le français dans les écoles, les universités et les écoles supérieures estoniennes.

ELEVES ET ETUDIANTS APPRENANT UNE LANGUE ETRANGERE EN 2000-2001												
Langues	Anglais			Allemand			Russe			Français		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Primaire	64610	7886	265	7994	3167	162	1080	13061	182	922	115	42
Collège	41425	11989	534	9504	7996	830	1360	30252	822	543	222	220
Lycée	20484	8102	1567	3996	6200	6093	3188	13103	2063	307	328	874
Universités	10009			2915			226			930		
Ecoles supérieures	5854			936			1653			91		
Ecoles techniques	3340			1250			1483			-		
Total	19203			5101			5402			1021		

A : 1^{ère} langue, B : 2^{ème} langue, C : 3^{ème} langue au choix

Le système d'éducation en Estonie est relativement souple. Il y a un partage des responsabilités en matière de réglementation entre le Ministère Estonien de l'Education et les collectivités locales qui veillent à la gestion des institutions scolaires et à la conception de plans relatifs à l'éducation de la région. Les établissements scolaires prennent des décisions en concertation avec le conseil scolaire qui fixe le statut de l'école et les programmes scolaires sont conçus de telle manière que les élèves ont la faculté de choisir certaines des disciplines qu'ils présentent aux examens. Cela implique un partenariat entre les élèves et le corps enseignant. Les enseignants établissent le programme des écoles, doivent sélectionner les manuels scolaires, les supports d'enseignement, l'emploi du temps pour les matières facultatives et ils choisissent les méthodes d'enseignement. Cette politique de décentralisation des institutions scolaires transfère aux autorités locales autonomes un pouvoir de décision qui leur permet de mieux définir les besoins pour l'éducation, mieux définir le réseau scolaire, la qualification des enseignants locaux, le matériel d'enseignement et les projets de développement. Toutefois, les autorités locales sont soumises à des contraintes, notamment le financement des écoles, qui constituent de lourdes charges.

Ces quelques principes définissent la manière dont on peut introduire le français dans l'école estonienne en tenant compte des traditions locales, des nécessités sociales, de la cohérence entre la politique d'éducation nationale, les besoins des régions et le développement culturel. L'Estonie est un pays où l'enseignement distingue le rural de l'urbain et ne donne pas les mêmes possibilités d'évolution dans l'éducation. Cela explique que le français s'implante davantage en zone urbaine pour un public averti. Néanmoins, les autorités locales des zones rurales bien qu'elles aient des difficultés de financement des petites écoles ne sont pas hostiles à l'implantation du français même si cette langue présente avant tout une valeur ajoutée optionnelle parmi les autres disciplines obligatoires. L'introduction

du français en milieu rural, semi-rural ou dans des zones urbaines de paupérisation importante est due à l'initiative individuelle d'un chef d'établissement et des associations de parents d'élèves qui souhaitent parfaire leur intégration dans le système scolaire national avec une meilleure garantie de succès pour poursuivre des études dans le cycle supérieur. Dans ce cas de figure, les cours de français sont souvent payants. Il faut alors convaincre les élèves de choisir le français en leur présentant les orientations professionnelles possibles, les qualifications requises pour ensuite faire des études à l'étranger et les possibilités d'obtention d'un emploi sur le marché du travail.

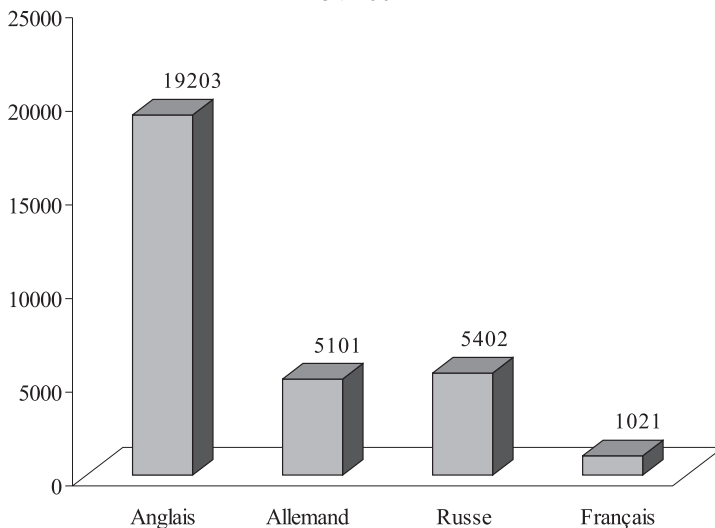
32 écoles estoniennes ont aujourd'hui un programme d'enseignement en français mais la diffusion du français se polarise surtout dans le secondaire au sein de quelques établissements francophones. Ce sont quatre lycées francophones d'excellence où l'enseignement du français (de la classe 1 à 12) se répartit de la façon suivante : langue A : 850 élèves et langue B : 550 élèves .

Ces lycées regroupant au total plus de 3573 élèves francophones constituent le pilier de l'enseignement du français en Estonie. Ces établissements du secondaire fournissent les futurs étudiants et professeurs des départements de français des universités. Ils sont donc une pièce essentielle du dispositif français en Estonie.

L'enseignement du français est bien introduit dans le système d'éducation supérieur en Estonie et repose sur deux pôles essentiels :

- L'Université Pédagogique de Tallinn
- L'université de Tartu avec le département d'études françaises et le Centre de langues étrangères.

***Les langues dans l'enseignement supérieur
en 2001***



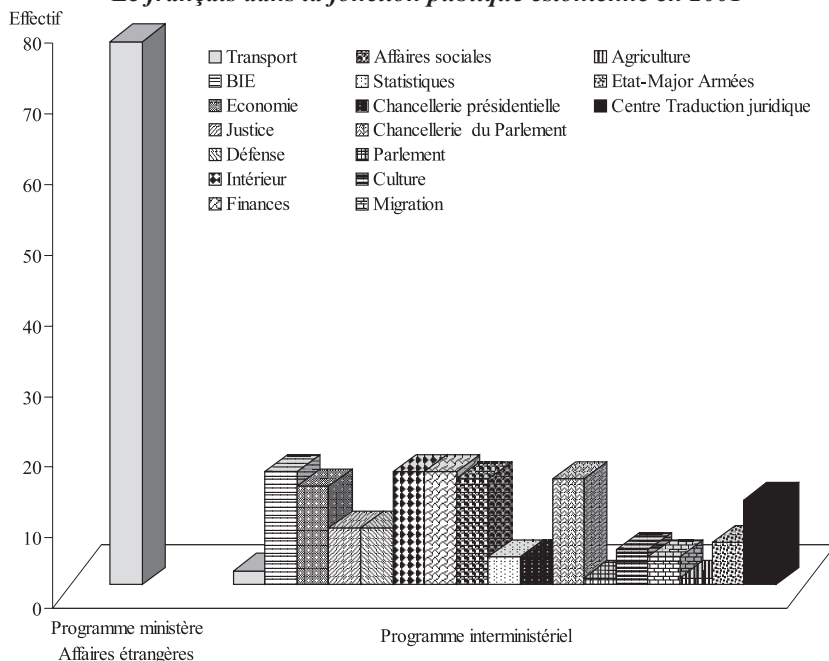
En 2001, l'enseignement supérieur totalise 1021 étudiants en français (19203 en anglais et 5101 en allemand) soit une progression de 63,6% par rapport à 1997.

930 étudiants sont inscrits à l'université et le reste représente des petites sections de français dans des établissements supérieurs d'enseignement technique ou commercial qui ont amorcé une dynamique dans l'enseignement du français sur objectif spécifique. Ce dispositif, loin d'être modeste, a fait ses preuves depuis quelques années mais de nouveaux enjeux existent, notamment la formation de professeurs hautement spécialisés (études doctorales) pour gérer une véritable chaire de français et former des interprètes et traducteurs pour répondre aux besoins des institutions européennes.

L'Estonie est actuellement un terrain favorable pour développer des accords de coopération et des partenariats institutionnels pour la langue française mais présente aussi, dans le champ éducatif, des lacunes que l'on peut formuler de la manière suivante :

- Une meilleure prise en compte du développement des langues doit être envisagée et mieux structurée. Il existe effectivement un programme national des langues dont le français fait partie mais faute d'une coordination nationale, le développement de cette langue peut être compromis à long terme. Une politique linguistique bien intégrée dans le cursus scolaire aurait des conséquences tout à fait avantageuses pour le français d'autant plus qu'il existe depuis juin 1997 un nouveau diplôme national de fin d'études secondaires comprenant des épreuves en français. Le français de l'interprétation et de la traduction est quasi absent dans l'espace estonien alors que l'utilisation de cette langue est permanente au sein des institutions de l'Union européenne. Le marché estonien n'offre pas suffisamment d'ouvrages en français et notamment de manuels scolaires bilingues franco-estoniens, du français précoce à un niveau avancé. La formation des enseignants a nettement progressé mais présente encore quelques manques. Si les estimations de 1994-95 soulignaient une carence de nouveaux professeurs et la sous-qualification du personnel enseignant, on peut relever les efforts consentis actuellement pour pallier ces manquements. La filière de formation initiale des professeurs de français de l'Université Pédagogique de Tallinn a créé en quelques années un nouveau corps enseignant prêt à relever de nouveaux défis. 70,6 % du corps enseignant a actuellement une formation supérieure en pédagogie. Pratiquement les 3/4 des professeurs ont donc suivi un cursus universitaire pour faire une carrière dans l'enseignement. Une minorité des enseignants de français qui n'ont qu'une formation secondaire est en voie d'extinction. La qualité de l'enseignement du français dépend donc de l'existence d'un corps de professeurs parfaitement formés à la discipline. Faute d'un programme de formation continue bien défini, une partie des enseignants estoniens de français n'a pas encore assez de qualifications académiques pour l'aptitude à l'enseignement. Cette formation continue, stages et séminaires, qui a lieu hors du temps de travail des enseignants, constitue une réelle préoccupation puisqu'il n'y a pas encore suffisamment d'initiatives en ce sens alors que 3 % de la masse salariale des enseignants est prévue dans le budget de l'Etat pour la formation continue.

Le français dans la fonction publique estonienne en 2001



La formation dans l'administration estonienne inclut l'introduction du français langue de communication dans les négociations internationales. Les cours de français ont été introduits dans le cadre d'une convention chez les fonctionnaires et les diplomates du Ministère estonien des Affaires étrangères pour former des interlocuteurs francophones. L'apprentissage du français constitue une épreuve difficile pour les fonctionnaires mais offre une garantie et une promotion dans l'évolution de leur carrière. Depuis que le gouvernement estonien a pris une position officielle en faveur du français et de son développement dans les institutions d'Etat, les programmes linguistiques dispensés sont de plus en plus affinés mais présentent néanmoins des difficultés pratiques quant à leur application en raison des niveaux linguistiques différents des fonctionnaires et des contraintes liées à une multiplicité d'interlocuteurs. Environ 16 administrations avec leur propre système de formation et leurs exigences en matière de fonctionnement nécessitent une formation adaptée et complémentaire pour des professeurs de français capables de répondre à ce type d'enseignement spécifique. Pour l'exemple, le Ministère de la Défense s'est fixé une priorité : développer le concept d'éducation relatif à la défense de l'Etat*. Ce système d'éducation s'appuie sur l'enseignement et les plans de formation en vigueur et comporte, outre une éducation générale et professionnelle, des enseignants formés à l'Université Pédagogique de Tallinn, une formation linguistique pour la maîtrise de l'anglais et du français dans le cadre de l'OTAN. Les

* Source : *Rapport National sur la politique visant les jeunes*, Ministère de l'Education de la République d'Estonie, Conseil de l'Europe, 2001, Tallinn, Folger Art.

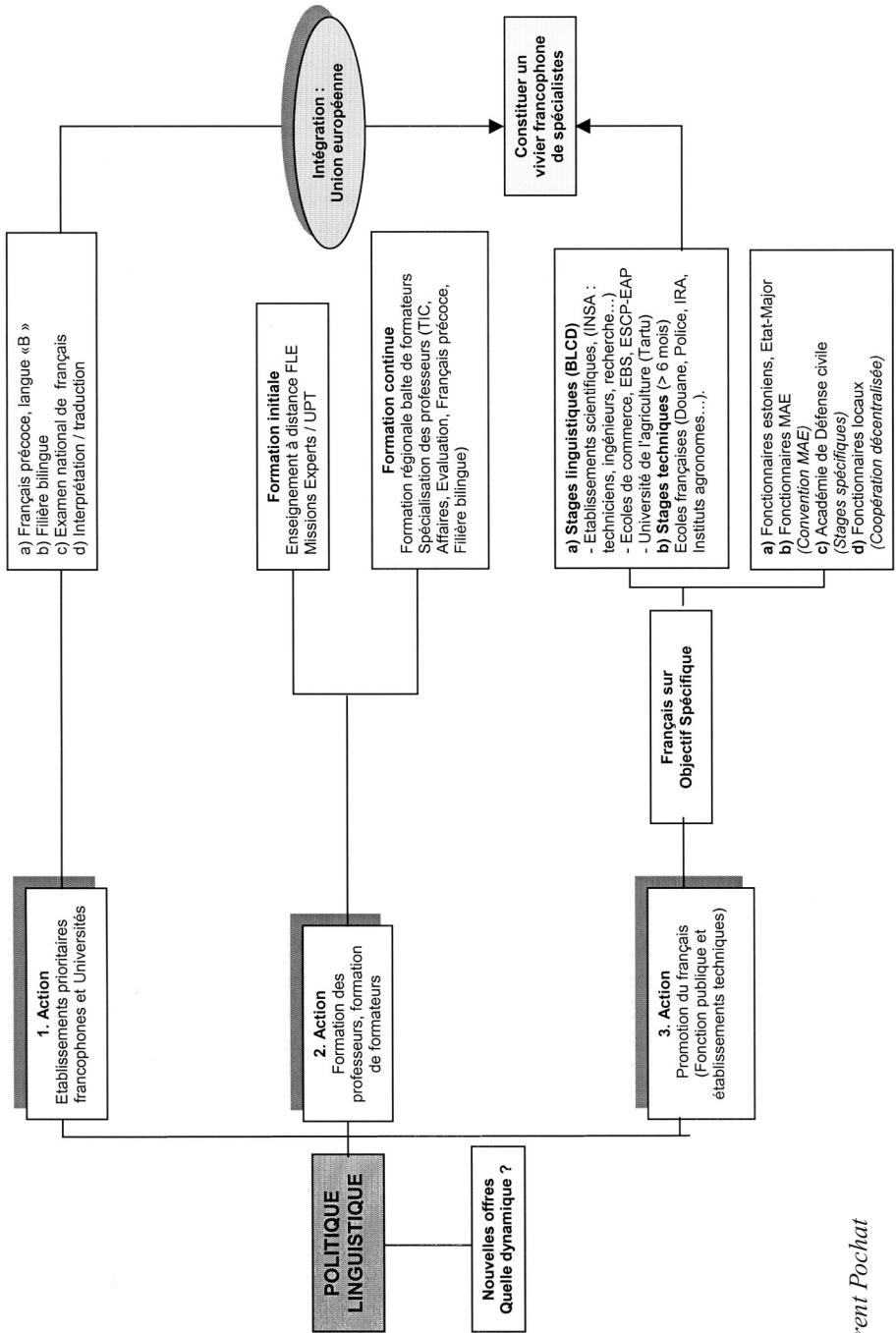
demandes d'adhésion à l'Union européenne et à l'OTAN exigent une formation linguistique pour le personnel militaire d'encadrement (la terminologie militaire et le français des relations internationales).

Tendances pour de nouvelles offres

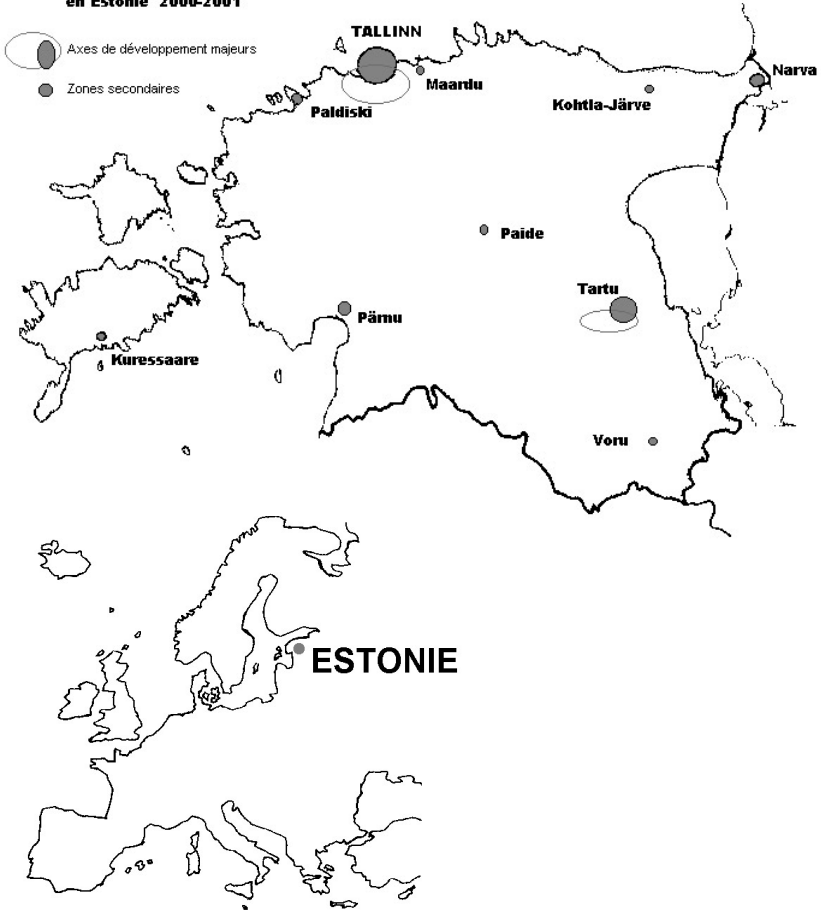
La politique linguistique du français doit s'impliquer dans la culture du pays avec un programme d'actions prioritaires et des initiatives ciblées en adéquation avec les objectifs de la politique d'éducation nationale. Cette forme d'intégration du français engage des projets de développement de la langue dans des domaines variés comme l'enseignement du français précoce, la filière bilingue, le français professionnel. Le français progresse de manière globale mais présente une faiblesse de taille, la méconnaissance par les décideurs estoniens des formations françaises, du système d'éducation français, en particulier le potentiel que représente les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce et les programmes de recherche scientifique. Le marché français de la formation est donc mal connu ou mal adapté aux besoins du pays qui recherche avant tout des formations opérationnelles. Les échanges universitaires avec la France sont limités, notamment dans le champ de la recherche scientifique. Afin de développer le français scientifique dans les universités, il semble nécessaire de poser les bases d'une coopération sous forme de stages linguistiques pour espérer obtenir un gain réel dans un proche avenir.

Dans le cadre de la coopération régionale, la mise en place d'un programme de formation de formateurs des pays baltes soulève un intérêt particulier puisqu'il s'agit de constituer un véritable corps de spécialistes de la formation, mobile entre les pays de la Baltique. L'objectif consiste à fournir des formations de plus en plus spécifiques en français pour répondre à de nouveaux besoins en matière d'ingénierie éducative. Cette formation va, en fin de parcours, jeter les bases d'une nouvelle forme de coopération linguistique. Dans l'enseignement supérieur, un projet de réforme des établissements universitaires devrait mieux définir les priorités en matière d'éducation et de formation. Une plus grande concentration des unités d'enseignement supérieur doit induire une meilleure gestion des ressources locales et redéfinir des normes de qualité pour l'obtention des permis d'éducation et pour l'accréditation officielle des programmes d'enseignement notamment pour les universités privées. Un projet inter-universitaire de développement du français peut constituer à long terme un moyen d'investir dans les filières d'ingénieurs et de gestion sous la forme de partenariats (plan de carrière, stages en entreprises...) avec les milieux professionnels.

Il faut concourir à l'enseignement du français sur objectif spécifique en y associant des établissements tels que les universités techniques et scientifiques, les écoles de commerce et les écoles d'agriculture en coopération avec des partenaires institutionnels pour mieux définir les besoins et les débouchés potentiels des entreprises.



**Zones d'expansion du français
en Estonie 2000-2001**



Le régionalisme dans une Europe élargie

Kaido SIREL

Direction des Relations internationales
Ville de Tallinn

La politique régionale présente un intérêt significatif pour une coopération décentralisée entre les agents de la ville de Tallinn (et sa région Harju maakond) et les collectivités territoriales françaises. Dans ce cas de figure, l'idée est simple : la dimension régionale de l'UE, le principe de subsidiarité, le Comité des Régions fondent les projets de coopération entre les autorités locales de France et d'Estonie dans un principe partagé de démocratie et de respect.

Pour que cette coopération se développe, une bonne maîtrise de la langue française serait souhaitable pour faciliter les contacts avec la partie française. Cet aspect linguistique non négligeable nécessite la formation de cadres : chefs de projets, chargés de mission et employés chargés de la communication avec les villes françaises. Cela demande un investissement humain et des ressources comme le principe du "Twinning Light", un jumelage pour la formation du personnel estonien. Les résultats à long terme sont la mise en place d'un réseau francophone dans les unités administratives et techniques de Tallinn, réseau capable de concevoir des projets de coopération avec la France dans le cadre des fonds structurels de l'UE (Interreg, Urban). Cette politique est tout à fait envisageable parce que l'UE finance plus favorablement les projets transnationaux de coopération, où la médiation de l'Etat est secondaire.

Actuellement, et encore davantage après l'élargissement, ce sont les villes d'Allemagne, d'Autriche, du Royaume Uni, d'Irlande et des pays nordiques qui sont les partenaires potentiels les mieux placés pour les villes d'Estonie parce que la connaissance des langues allemande et anglaise leur est familière. Le français peut néanmoins se frayer un chemin avec la politique régionale et c'est précisément l'opinion de Kaido Sirel, responsable de projets à la ville de Tallinn qui donne ici son point de vue sur le concept de région, un nouveau centre de pouvoirs.

Laurent Pochat

La régionalisation s'impose depuis l'Antiquité aux autorités qui sont chargées de gérer de vastes espaces de manière uniforme. Avec la construction de l'Union Européenne et surtout avec son approfondissement, elle apparaît tout à la fois comme principe unificateur et moyen d'affirmation de l'identité des peuples. Auparavant, elle était généralement centrée sur la résurrection du passé. On insistait sur l'histoire provinciale, ses grands hommes, sa littérature, sa géographie, son folklore. Elle inspirait le culte du particularisme et se trouvait tout entière tournée vers le passé.

La région d'aujourd'hui est envisagée en prospective ; en projection vers l'avenir. Le droit à «sa région» est pour chaque Européen un élément de son droit à la différence, avec ce que cela implique de vocation à l'auto-administration pour encourager le sens des responsabilités et favoriser l'esprit d'initiative.

Le mouvement vers les régions tend à rapprocher le citoyen des relais du pouvoir politique, qui réhabilitent les relations de proximité et des formes d'action collective en réseau et qui redonnent vie à des traditions et des usages réactualisés pour faire face au monde moderne, souvent froid et anonyme. Ce n'est que dans une Europe des Régions, qu'il sera possible de conserver au citoyen un environnement à caractère humain et un pays auquel il puisse s'identifier.

L'Union Transnationale Européenne.

Le fait régional est la réponse à ce besoin d'identité que ressent tout homme et que l'Etat a de plus en plus de mal à satisfaire.

Les Etats, les nations, tout comme les hommes, sont sociaux et veulent être reconnus dans une société des nations. Ils cherchent toujours des partenaires pour garantir leur existence ou agrandir leur influence. Dans la nouvelle Europe, auparavant traversée par les guerres les plus dévastatrices pendant des siècles, on a pu construire une unité de coexistence paisible, une unité qui évitera les conflits entre nations pour le territoire ou les ressources. Certes, cette unité a été favorisée pour des raisons diverses dont une était la nécessité de trouver un contrepoids à une superpuissance agressive : l'URSS. La menace de cette puissance dans une Russie instable est moins forte actuellement. Néanmoins elle pousse les Etats qui se trouvent les plus proches d'elle à entrer dans les autres camps pour des raisons de sécurité.

En plus, dans ce contexte s'ajoutent les bénéfiques économiques mutuels et l'acquisition d'une influence plus forte sur la scène internationale.

Cette unification et son développement vont créer une multitude de nations différentes dans l'UE avec des comportements et des intérêts différents. Plus la Communauté compte de membres, plus elle devient nécessairement inégale, hétérogène économiquement, et plus elle éprouve de difficultés à dégager un consensus entre ses membres.

Cette situation peut mener à un éclatement de l'Union et pousser des peuples à retourner aux formes traditionnelles étatiques et aux dangers qui en découlent.

Pour éviter que l'UE de demain, à 30 membres ou plus (élargissement s'ajoutant aux probables sécessions des Basques, des Catalans, des Corses, des Flamands, des Wallons, des Ecosseis, etc.) n'éclate, on peut imaginer une étape dans la construction européenne qui pourrait satisfaire toutes les parties.

Ayant comme objectif l'approfondissement de l'Union, on passe par une étape de regroupement des nations et régions les plus proches et les plus liées. On pourra parler d'effondrement des régions de l'Europe en vue de former des entités plus fortement unies.

L'Europe ne peut vivre qu'à travers ses contrastes, qui lui ont donné sa vitalité et son rayonnement. Ces contrastes ne doivent pas aboutir à une lutte des nationalismes. Il faut essayer de les intégrer dans une structure leur permettant d'aboutir à une collaboration fructueuse. La condition primordiale est une nouvelle conception de l'espace territorial.

L'Etat-nation comme modèle d'Etat est dépassé au XX^e siècle. Centralisé, c'est une entité artificielle qui opprime ses diversités internes. La région est en revanche une entité vivante, qui ne se laisse pas enfermer dans des frontières arbitraires mais varie en fonction des tâches à résoudre. Ainsi l'Etat-nation uniformise et opprime l'individu alors que la région est le lieu d'épanouissement du citoyen.

Pour l'Union Européenne, on peut conseiller comme solution la décentralisation. Il faut vaincre l'Etat-nation et vaincre le caractère national qui domine à lui seul la politique. Peut-on parler dans le futur de territoires nationaux autonomes au sein d'une macro-région qui avec les autres macro-régions formeront l'Union Européenne ? Pour dissoudre l'Etat on peut imaginer une double évolution, en dépassant les Etats par en bas (les régions) et par en haut (l'Europe). Ces deux mouvements peuvent enfin se combiner en une fédération de macro-régions.

Les étages de l'Union.

Günther Ammon a dit dans la conclusion de «l'Europe des régions » que le but est de construire la future maison européenne commune d'après les principes architecturaux du fédéralisme et de la subsidiarité à trois étages où les pays et les régions, les Etats membres et l'Union Européenne, trouvent chacun leur place à part égale. En développant l'idée de remplacer les Etats membres par les macro-régions, on peut avoir la construction suivante :

- Premier étage : ensemble national ou ethnique, qui exerce dans les endroits de sa représentation une autonomie culturelle, linguistique etc. Les régions doivent refléter la variété culturelle de l'Europe, être acceptées par la population et se former sans tenir compte de la délimitation actuelle des frontières des Etats membres.

- Deuxième étage : concert des ensembles, à savoir la macro-région. On englobe les régions des nations proches par leur culture, langue, relations etc. La macro-région devient un déterminant de l'identité en remplaçant les fonctions de l'Etat national actuel.

- Troisième étage : Union Transnationale Européenne. Cette Union sera composée des représentants des macro-régions (par ex : Sud, Centre et Nord) formant une troïka de cohabitation symbolisant l'Union sur la scène internationale et dirigeant les affaires communes des macro-régions.

En utilisant le postulat de Vidal de la Blache «Les régions naissent par leur centre», on peut dire qu'en Europe il existe trois puissances nationales majeures, l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni. Ce sont les grands pôles d'attraction autour desquels les Etats d'Europe sont concentrés.

En Europe centrale, les petits Etats/nations sont unis autour de l'Allemagne. Dans le sud, on note l'attraction de la puissance française. Dans le Nord, toutefois, les petits Etats manquent d'un centre de gravité. Ils se regroupent autour de la mer ou peuvent se grouper autour d'un pays maritime qui a une mentalité et une culture comparables. Pour les pays septentrionaux qui ont besoin d'un poids plus

important dans les affaires européennes, il faut une puissance délégataire. Du point de vue géographique, culturel et linguistique, le rôle de cette puissance peut être confié au Royaume Uni.

Cette formation permettra de développer un triangle politique autour de Bruxelles entre Français, Allemands et Anglais. Les Français unissent les peuples méditerranéens, les Allemands les peuples de l'Europe centrale et les Anglais les peuples du Nord. La présidence sera confiée à un Conseil où siègera un représentant de chaque macro-région, prenant par rotation cette fonction.

Le rôle des Etats est donc primaire dans le développement de l'Union Européenne et des régions. Pourtant une UE forte demande que les Etats abandonnent de plus en plus de pouvoirs au profit des régions pour enfin s'y dissoudre.

Ce sont là de simples hypothèses, mais, dans la réalité, compte tenu de la nouvelle situation de l'UE et des initiatives prises, il y a des éléments qui parlent en faveur du cheminement vers un régionalisme renforcé.

L'identité politique, institutionnelle, juridique, monétaire pan-européenne évoquée dans les documents de Maastricht, renforcée par le Traité d'Amsterdam, par le lancement de la monnaie unique et par l'élargissement, va contrebalancer le rôle des Etats-nations en faveur des régions. L'UE va accepter de plus en plus la participation des régions dans son fonctionnement politique.

Les accords de Maastricht ont aussi mis en place un Comité des Régions qui peut être considéré comme le premier pas sur le chemin de l'Europe des Régions et mis au point le principe de subsidiarité. L'Europe développe des initiatives de coopération comme le Partenariat Méditerranéen et la Dimension septentrionale qui dessinent des macro-régions dépassant les frontières nationales.

L'Union des peuples au sein des macro-régions demande aussi au moins trois langues officielles largement utilisées. L'anglais, le français et l'allemand sont un minimum. En vue de l'approfondissement de l'Union Européenne, il faut favoriser la coopération transrégionale entre les villes des différentes régions. Quand on prend l'axe Nord-Sud, il est nécessaire de diffuser le français dans le Nord et l'anglais dans le Sud. Les langues sont le moteur de l'intégration .

L'Europe est en mouvement. C'est un "perpetuum mobile" de changements. Sans les changements, l'Europe perdra son dynamisme et son rôle de leader dans le monde.

Vivat, crescat, floreat l'Europe des régions et des macrorégions !

Le français, une langue de travail dans l'Union européenne.

Josette MADEIRA FRÓIS

Escola Superior de Educação

Santarém Portugal

Le français, une langue de travail dans l'Union européenne.

Une recherche menée à l'Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle, sous la direction de Robert Galisson légitimerait pleinement notre intervention dans le cadre de l'atelier A qui interroge la Didactologie des Langues-Cultures. Cependant, notre choix en faveur de l'atelier C est justifié par notre participation à plusieurs rencontres européennes ayant le français pour langue de travail, et au fait d'y avoir participé comme représentante d'une institution portugaise, L'Escola Superior de Educação de Santarém⁸¹. Il s'explique également par notre situation de Française résidant au Portugal, pays dont la langue est peu divulguée/enseignée en Union Européenne. Finalement, et indirectement, il s'explique aussi par notre travail de Paris III,⁸² mené sur le thème de la lexiculture dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous commencerons par interroger le titre de cette communication et ébaucherons des réponses formulées à partir d'une réflexion sur une expérience vécue interprétée à la lumière de nos lectures, à savoir les publications des institutions européennes, en particulier dans le *Cadre commun européen de référence (CECR)*; Le Livre Blanc, les Publications d'Eurydice et des recherches scientifiques menées dans le domaine de l'éducation linguistique et interculturelle. Nous illustrerons ensuite nos propos par la présentation d'un projet européen mené à bien en FLE, et nous présenterons quelques conclusions provisoires, espérant que d'autres enseignants (et professionnels) s'engageront dans des expériences transnationales semblables à celles que nous avons conduites, dans la mesure où l'un des enjeux, linguistiques et culturels de ce colloque consiste précisément, selon Laurent Pochat⁸³,

⁸¹ L'Escola Superior de Educação (ESE) au Portugal correspond sensiblement à l'IUFM en France et prend en charge la formation des enseignants des écoles élémentaires et des collèges). Il existe quatorze ESE publiques réparties dans l'ensemble du pays.

⁸² Bien que le Portugal soit une langue peu parlée et peu enseignée en Union Européenne, nous devons signaler que cette langue est parlée sur les autres continents: en Afrique (Angola, Mozambique, Guinée-Bissau, Cap-Vert, Saint-Tomé et Prince); en Amérique du Sud (Brésil); en Asie (Macau); en Océanie (Timor-Loro Sae).

⁸³ L. Pochat, (2001) Attaché de coopération pour le Français. Document de présentation du colloque, Centre Culturel Français. Tallinn.

“à faire participer, motiver et soutenir les futurs candidats dans l’Union Européenne qui ont en commun les langues les moins répandues.”⁸⁴”

1 - Pourquoi le FLE⁸⁵ comme langue de travail en Union Européenne?

Les raisons sont nombreuses.

En premier lieu, nous rappellerons que 2001 est l’Année européenne des langues, ce qui suffit déjà pleinement à justifier cette intervention.

En deuxième lieu, il semble que les Européens soient inéluctablement voués au plurilinguisme et à la pluriculturalité, unique solution viable pour la préservation de la diversité des langues/cultures dans cet espace physique limité qu’est l’Union Européenne. La grande question est donc l’enseignement/apprentissage des langues et des cultures. En témoignent quelques dates et déclarations importantes:

- 1989: H. Weinrich⁸⁶ : “La mode” du bilinguisme a cédé au trilinguisme .../... En vérité, on parle déjà en termes de plurilinguisme ”

- 1991: C. Olivieri : “*L’homo europeanus* sera trilingue ou ne sera pas”

- 1996: La “nécessité d’intensifier l’enseignement/ apprentissage des langues dans les pays membres” traduit la décision prise au Symposium de Rüschtikon, Suisse, sur la “*transparence et cohérence des langues en Europe*”, décision dont nous rappellerons quelques-uns des objectifs :

- Renforcer la mobilité des personnes, mobilité éducative, technique et professionnelle

- Renforcer l’efficacité de la coopération internationale

- Renforcer le respect des identités et des diversités culturelles

- Améliorer l’accès à la communication

- Intensifier les relations entre personnes

- Améliorer les relations de travail

- Parvenir à une meilleure compréhension mutuelle.

- 1998: La politique des institutions européennes préconise le plurilinguisme, comme nous le constatons dans les orientations du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) qui reprend d’ailleurs les décisions du Symposium de Rüschtikon.

- 2000: Les études d’Eurydice⁸⁷ présentent l’état des lieux sur l’enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe et mettent en évidence les efforts mobilisés par les pays pour promouvoir les langues dans un environnement plurilingue .

- Finalement et au risque de nous redire, 2001, l’Année européenne des langues, favorise le développement d’initiatives visant l’éveil d’une conscience plurilingue et interculturelle des (futurs) citoyens.

⁸⁴ Langues dites modernes.

⁸⁵ FLE .Français Langue/Culture Étrangère. Partageant la position de Robert Galisson, nous ne concevons pas la langue sans” la culture qui va avec”

⁸⁶ Weinrich, H. (1989) “Les langues, les différences”, *Le Français dans le Monde* n° 228. Paris. . Hachette/Larousse

⁸⁷ <http://www.eurydice.org>

Dans un espace désormais plurilingue, la place du Français comme langue de travail devient une réalité.

En troisième lieu, examinons le statut de la langue française en Union Européenne

Le Français est:

- une langue romane dont la maîtrise permet l'accès à la compréhension partielle d'autres langues du même groupe: Espagnol, Italien, Portugais, Roumain (surtout lorsque les interlocuteurs échangent sur un thème dont le contenu est suffisamment partagé);
- une langue de grande diffusion en Union Européenne:
- la langue officielle en France, en Belgique francophone et dans une partie de Bruxelles, capitale bilingue);
- une langue minoritaire reconnue, bien que sans statut de langue officielle, en Belgique néerlandophone, en Belgique germanophone et dans la région italienne du Val d'Aoste;
- une langue de législation, de l'appareil judiciaire et de l'administration publique au même titre que le Luxembourgeois et l'Allemand au Luxembourg;
- une langue enseignée en France et en Belgique francophones aux populations allophones,
- la 2ème langue étrangère enseignée en Union Européenne après l'Anglais.

C'est encore:

- la langue parlée à Strasbourg, à Bruxelles, à Luxembourg, là où siègent précisément les grandes institutions européennes;
- une langue de travail au sein de ces mêmes institutions;
- une langue présente dans les écoles internationales, les écoles européennes, les lycées français à l'étranger, les instituts et centres culturels français à l'étranger.

Il représente d'autre part:

- une langue de culture⁸⁸, face à l'anglo-américain enseigné/appris pour son statut utilitaire de langue véhiculaire;
- une langue alternative de l'Anglais, *lingua franca* nécessaire mais insuffisante;
- une langue dont la maîtrise constitue un trait distinctif important entre les candidats prétendant faire leur entrée dans le monde du travail, contrairement à l'anglo-américain parlé par tous puisque devenu universel; mais appauvri en conséquence.

Bref autant de raisons plaidant en faveur du Français langue de travail en Union Européenne et respectant le statut des autres langues/cultures comme nous essaierons de le montrer plus loin.

Au préalable, une autre question se pose:

- Dans un groupe de travail européen ayant choisi le FLE comme langue de travail, quel rapport existe-t-il entre cette langue et la langue maternelle de chacun des participants?

⁸⁸ Weinrich oppose la langue véhiculaire anglo-américaine aux langues de culture.

Dans les rencontres entre locuteurs de langues issues de la même famille, les participants peuvent faire appel au principe d'intercompréhension selon lequel chacun s'exprime dans sa langue/culture maternelle et reconnaît suffisamment de sens dans le discours de l'Autre (des Autres) pour que soit garanti l'avancement des travaux. Dans le cadre des programmes européens, certains groupes ont fait option de cette modalité de travail mais, comme le remarque le linguiste Claude Hagège⁸⁹ (1988) le concept d'intercompréhension n'est vraiment opératoire que si les interlocuteurs "*appartiennent à une même culture ou à des cultures proches.*" En l'absence de cette condition, nous nous trouvons en situation de communication interculturelle⁹⁰, dans laquelle une langue de travail commune s'impose. Dans le cas de la présente rencontre, ici et maintenant⁹¹, le concept d'intercompréhension cesse d'être opératoire du fait de la diversité linguistique et culturelle des participants. En effet:

- le Français appartient au groupe des langues romanes,
- l'Estonien et le Finnois à celui des langues finno-ougriennes,
- le Lituanien et le Letton à celui des langues baltes,
- le Russe, celui du groupe slave ...

pour le seul cas des langues indo-européennes, d'où le choix du FLE comme langue de travail dans le cadre de ce colloque.

Cependant le choix d'une langue de travail commune n'exclut pas le recours aux autres langues/cultures représentées dans le groupe, bien au contraire ! Pour renforcer cette déclaration, nous ferons appel à l'expérience vécue dans un groupe de travail européen. Il s'agit d'un projet encadré par le Programme SOCRATES-LINGUA A, intitulé⁹² *Développer une méthodologie des TIC pour la classe de langue*. www.linguatic.fba.uu.se et coordonné par Michel Barbier du département de formation continue de l'Université d'Uppsala.

La recherche a été menée de septembre 1997 à septembre 2000 par des représentants des institutions suivantes:

- Associação de Professores de Sintra (Portugal)
- Escola Superior de Educação de Santarém (Portugal)
- Inspection Académique de l'Ardèche (France)
- 6° Circolo Didattico de Monza (Italie)
- Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne)
- Universitet Uppsala (Suède)

Étant donné la diversité linguistique des participants, le groupe devait faire l'option du français comme langue de travail, laissant cependant à chacun la liberté de recourir ponctuellement à sa langue maternelle.

⁸⁹ Claude Hagège (1988) *L'homme de paroles*. Paris. Fayard.

⁹⁰ Henri Besse (1984) remarque que la situation est inégalitaire dans la mesure où l'un des interlocuteurs y est sur le territoire de l'Autre. *Eduquer à la perception interculturelle*. Le Français dans le Monde n° 188. Paris. Hachette/Larousse.

⁹¹ Tallinn, le 15 septembre 2001.

⁹² Le projet a donné lieu à la publication suivante: *Les TIC au service de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Éléments de Méthodologie*.

Au départ, c'est à dire, avant la première rencontre de travail, l'intercompréhension et la communication interculturelles étaient pour nous des mots-clés tels qu'ils l'ont été -et bien que de façon trop superficielle- rappelés plus haut. Quant au stéréotype, autre notion prise en compte dans ce travail, il correspondait à une représentation figée de l'Autre, construite sur le principe de l'altérité, du moi et du non-moi, (l'Autre, enseignant comme moi, néanmoins de langue-culture différente), représentation souvent colorée d'exotisme, prête à neutraliser tout pointe d'ethnocentrisme ⁹³.

Pendant la rencontre les réunions de travail réalisées au long de ce projet se sont successivement tenues dans les divers pays concernés, ce qui a permis à l'ensemble du groupe de (re)découvrir sous un autre angle des réalisations linguistiques et des habitudes culturelles semblables ou différentes des leurs; de faire des comparaisons, de s'interroger, de construire/ approfondir tout un savoir interculturel.

L'étude des compétences individuelles mobilisées par les interlocuteurs au cours de trois années de rencontres de travail successives nous a permis d'accompagner l'évolution des mots-clés préalablement retenus, tout au long du processus de concrétisation du projet. Chaque rencontre du groupe nous a ainsi permis de renouveler et d'enrichir notre travail d'observation au niveau de la gestion de la situation de communication interculturelle et des moments d'intercompréhension et à celui du démontage des stéréotypes face à la réalité.

Nous avons par la suite interrogé les situations observées et essayé de re-caractériser ces mêmes mots-clés.

Après la rencontre, les résultats obtenus à l'issue du projet ont été publiés en FLE sous forme de document-papier et d'un cd-rom sur lequel a été archivé l'ensemble des travaux produits au long des trois années. Les recherches menées au niveau des langues modimes représentées (Portugais et Suédois) ont évidemment été publiées sur la toile dans ces mêmes langues.

Le site du projet traduit d'ailleurs bien l'esprit qui a présidé à son élaboration: la langue prédominante est le français, langue de travail, mais l'interface principale présente une réalité plurilingue à partir de laquelle le visiteur peut s'informer sur le projet lui-même et les institutions concernées dans cinq langues. Les participants ont également enrichi la page de production dans leur langue maternelle respective (espagnol, français, italien, portugais, suédois). Elle a également bénéficié de contributions en Anglais, Allemand,....)

La réflexion menée à partir de nos observations et des résultats pratiques obtenus nous a permis d'avancer que le choix d'une langue de travail facilitant la communication en situation interculturelle n'exclut pas la situation d'intercompréhension. Au contraire! Ainsi, au coeur du projet ici rappelé, le FLE langue de travail devenait langue de loisir, après les heures de travail, servait à questionner l'Autre, sa langue, sa culture; à établir des comparaisons... Ainsi chaque rencontre était

⁹³ Il faut dire que les membres du projet avaient pris eux-mêmes la décision de mener à bien un travail commun, point de départ franchement privilégié, laissant peu de place aux manifestations d'ethnocentrisme.

devenue un moment d'enrichissement mutuel, chacun essayant d'apprendre et d'utiliser quelques savoirs acquis dans la langue/culture des autres participants, reconnaissant au principe d'intercompréhension une place au sein même d'un contexte de communication interculturelle.

Quant aux représentations figées que chacun avait initialement des Autres, elles devaient évoluer en fonction de la dynamique de la rencontre. Cette constatation nous alors menés à la création d'un nouveau "stéréotype" qui contrarie ses caractéristiques traditionnelles dans la mesure où, il est à la fois singulier et pluriel, dynamique, sans cesse reconstruit: c'est le stéréotype du MGTPE, Membre d'un Groupe de Travail de Projet Européen.⁹⁴

Aujourd'hui, nous constatons un accroissement de ces réunions de MGTPE; demain, au nom de la mobilité des citoyens en Union Européenne élargie, les rencontres de MGTPE de tous les domaines professionnels vont se multiplier... renforçant le statut du FLE comme langue de travail .

Conclusion

Puisqu'il faut conclure ici sur une réflexion qu'il nous faudra approfondir, pourquoi ne pas le faire sur une note optimiste allant dans le sens de notre expérience ? Nous dirons que le FLE utilisé comme langue de travail a permis, et nous emprunterons/ ici les mots de Robert Galisson⁹⁵ , de " *mettre en commun ce que l'on est et ce que l'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité* ".

Bibliographie

- BARBIER., Michel (2000) *Les TIC au service de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Éléments de méthodologie*. Projet Transnational européen Socrates/ Lingua Action A .
- BESSE, Henri (1984) *Eduquer à la perception interculturelle* . Le Français dans le Monde n° 188. Paris. Hachette/Larousse.
- CARLO, Maddalena, de (1998) *L'interculturel*. Collection Didactique des langues étrangères (dirigée par R. Galisson) . Paris. CLE International.
- ECO, Humberto. in BITTI, Pio, Ricci; Zani, B.runa (1983) *La comunicazione come Processo Sociale*. Società Editrice Il Mulino. Bologna. Trad. Portuguesa *A comunicação como processo social* , 2° edição Editorial Estampa, 1997 (p. 37)
- FERRÃO TAVARES, Clara (1988) *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de FLE*. Thèse de Doctorat .ParisIII Sorbonne Nouvelle.
- FRÔIS, Josette (2000) *Intercompreensão*, Revista de didáctica das Línguas n°9. Lisboa. Ed. Colibri
- GALISSON , Robert; COSTE, Daniel;(1976) *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris, Hachette.

⁹⁴ Frois, J. (2001) UN nouveau stéréotype: MGTPE: Membre d'un Groupe de Travail de Projet Européen. *Intercompreensão*. Revista de Didáctica das Língua n° 9. Lisboa. Ed. Colibri

⁹⁵ Robert Galisson (1997) « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen ». P. 141/160– « Éduquer pour une Europe des langues et des cultures? » *ELA* n° 106 Paris. Didier Érudition

GUERRAOUI, Zohra; TROADEC, Bertrand (2000) *Psychologie interculturelle*. Synthèse. Psychologie. Paris. Armand Colin

HAGÈGE, Claude (1988) *L'homme de paroles*. Paris. Fayard.

HAGÈGE, Claude (1995) *L'enfant aux deux langues*. Paris. Odile Jacob Editeur.

HALL, Edward .T. (1966) *The hidden dimension*. Trad française: *La dimension cachée*. Paris. Editions du Seuil . Collection Points. 1971

LAMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond-Marc (1991). *La communication interculturelle*. Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Éducation. Paris. Armand Colin.

TRIM, J. L. M., 1997, *Langues vivantes: apprendre, enseigner évaluer. Un cadre européen commun de référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg. Conseil de l'Europe (1998).

Direction générale de l'éducation et de la culture.(2001) *Les études d'Eurydice. Enseignement des langues en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles. Commission Européenne.

Le Français en Lituanie

Mindaugas Briedis

Président de la Commission nationale de l'Unesco
Directeur du service de qualification et de la formation continue
des Professeurs du Ministère de l'Education.

La langue française trouve ses racines en Lituanie dans des traditions assez anciennes et profondes. Elles remontent à la création de l'Etat polono-lituanien au 17^{ème} siècle alors dirigé par des ducs d'origine française ou dont les épouses étaient d'origine française. L'histoire, les armoiries et les noms de familles en attestent. La deuxième période qui a influencé la francophonie en Lituanie a été l'écroulement de l'Etat polono-lituanien en 1795 et la division de son territoire entre la Russie, l'Autriche et la Prusse. La langue, la littérature et la culture françaises ont surtout influencé l'aristocratie et la Cour en Lituanie, qui devaient soutenir le régime tsariste parce que l'élite russe du moment était francophile.

Autre chose est la guerre de Napoléon contre la Russie et sa marche vers Moscou à travers la Lituanie. En 1812, les aristocrates lituaniens avaient l'espoir de voir la reconstitution de l'Etat lituano-polonais grâce à l'armée napoléonienne. Ils pensaient que Napoléon le permettrait, et ils avaient commencé à constituer une armée puissante. L'histoire a détruit cette illusion mais la culture et la langue françaises ont tout de même trouvé leur place en Lituanie.

Bien sûr, la situation historique n'est pas comparable à celle de la Lettonie et de l'Estonie, où la langue et la culture allemandes ont longtemps dominé. En 1918, quand la Lituanie a déclaré son indépendance, les traditions historiques et l'« *inteligentsia* », qui avait reçu sa formation principale dans des pays francophones comme la Suisse, la Belgique et la France ont commencé à façonner l'Etat politique. Jusqu'à l'occupation soviétique en 1940, la première langue étrangère en Lituanie fut le français. Il était enseigné dans presque toutes les écoles et universités. Heureusement, pendant la période soviétique, l'enseignement du français a été conservé et a même dominé, surtout dans certaines régions du pays : Alytus, Pasvalys, Utena, Radviliskis, Lazdijai, etc.

Après l'Indépendance, la situation du français a changé car dans les dernières années du soviétisme, laissant la première place à l'anglais et à l'allemand. Malgré cela, la Lituanie actuelle a le plus grand nombre de francophones (en comparaison avec les autres pays baltes). D'ailleurs, les chiffres le confirment : 30 000 élèves et étudiants apprennent le français, 450 professeurs l'enseignent. Depuis que la langue russe est devenue une langue étrangère, le français occupe la quatrième place après le russe, l'anglais et l'allemand. Malgré ces données quantita-

tives, l'influence de la langue, de la culture et du droit français est bien présente dans notre pays.

A propos de la reconnaissance de l'indépendance de la République de Lituanie, il ne faut pas oublier que la Constitution de cette République a été créée sur les bases du droit français, en se référant aux actes juridiques principaux de la République Française, et particulièrement au code napoléonien. Historiquement, une grande partie des signataires de l'Acte d'Indépendance, en particulier les juristes parlaient, lisaient et écrivaient le français. Il est regrettable que, suite à l'indépendance en mars 1990, la France n'ait pas montré un intérêt suffisant envers l'économie des jeunes pays baltes, ce qui n'a pas permis de créer des conditions de développement favorables à la langue française. Malheureusement dans cette situation, l'anglais est devenu incontournable et les tendances mondiales actuelles ont bien sûr eu leur influence. D'un autre côté, il ne faut pas oublier que l'intérêt pour le français et l'envie de l'apprendre sont apparus parmi les fonctionnaires avec la décision des politiques lituaniens d'adhérer à l'espace européen. Les fonctionnaires du ministère des Affaires étrangères, les diplomates se sont mis à apprendre cette langue qu'ils considèrent comme un outil de travail pour la communication avec les pays francophones, et ont beaucoup de mérites. Le personnel du ministère de la Justice, dont le travail nécessite la connaissance de la langue et des traditions juridiques françaises, s'investit également dans cette entreprise. Les fonctionnaires ci-dessus mentionnés peuvent approfondir leurs connaissances au Centre des langues pour fonctionnaires, dans les cours de français du CCF, dans les universités, dans les associations et dans les établissements privés qui enseignent le français. Les établissements supérieurs occupent une place importante dans le processus de formation où travaillent les professeurs et les lecteurs de français. C'est-à-dire, l'Université de Vilnius, l'Université Pédagogique, l'Université de droit, l'Université technologique de Vilnius, l'Université Vytautas Magnus et l'Université Technologique. Il ne faut pas oublier les écoles où travaillent les spécialistes de la langue française venus de France qui souvent après leurs cours, enseignent le français aux habitants des provinces.

L'année 2000 a coïncidé avec l'obtention du statut d'observateur à « l'Organisation Internationale de la Francophonie », les positions du français se sont renforcées. Beaucoup de Lituaniens ont compris, grâce aux voyages à travers le monde, que le français est un moyen de communication utile et répandu, même si l'anglais demeure la langue dominante dans le monde. Le français est ainsi perçu comme une langue à apprendre. Langue de la diplomatie, et langue de pays économiquement forts et influents comme le Canada, la France, la Suisse et la Belgique (avec les institutions européennes à Bruxelles), ces faits sont particulièrement influents pour la décision d'apprendre le français.

La politique de l'Union Européenne, dont les fondements se basent sur une Europe plurilingue et pluriculturelle, occupe une place importante dans ces réflexions. Le besoin d'interprètes en Lituanie, qui se prépare à adhérer à l'Union, offre des perspectives de reconnaissance et d'attention à ceux qui connaissent le français. Les

médias eux-mêmes contribuent à offrir une image plus positive de cette langue. La Lituanie devrait être prête à l'adhésion en 2004 en contribuant à la formation de 400 interprètes et traducteurs. De plus, la mise en valeur des contacts politiques au sein de l'UE contribue également aux possibilités de communiquer en français. Bien entendu, ceci devrait motiver les jeunes Litvaniens et les fonctionnaires à apprendre le français. Il faut remercier à cet effet le travail considérable effectué par le CCF dans cette perspective.

Pour conclure, je pourrais ajouter, sans ignorer l'invasion de l'anglais dans toutes les sphères du quotidien, que le français et l'allemand ont trouvé leur place dans notre pays, en maintenant la tradition, et en rappelant que l'intelligentsia, après les temps soviétiques, a émigré en France où elle s'est imposée dans les mondes des arts, de la culture et des sciences.

Apprendre le français avec “ CHLOE ”, Un projet régional à diffusion internationale

Régis Cristin

Centre de Linguistique Appliquée de Besançon

Le thème de cette intervention aurait très bien pu figurer dans l’atelier 1 consacré à la Didactologie des langues/cultures. Mais son inscription dans l’atelier 3 me permet de développer l’aspect international de ce programme, tant dans sa conception que dans sa diffusion qui en démontre toute l’originalité. En effet, si de nombreux programmes existent désormais sur la toile, ils sont le plus souvent le produit d’auteurs isolés ou de chercheurs mais celui-ci est le fruit d’une collaboration planifiée entre différents acteurs du réseau du Français langue étrangère : acteurs et auteurs institutionnels.

Un projet régional à ambition internationale

Le programme d’enseignement/apprentissage du français intitulé “ Chloé ou les aventures d’une jeune parisienne ” (www.ur.se/chloe) est le produit de la coopération entre 4 pays (les 3 pays scandinaves, Danemark, Norvège, Suède) et la France et de 3 principaux financeurs : le Ministère des affaires étrangères (DGCID) français, les Radios éducatives suédoise et norvégienne et les Centres culturels français de Copenhague, Oslo et Stockholm. L’idée de ce projet est venue du constat fait que la généralisation des technologies de l’information dans la vie quotidienne ainsi que l’utilisation fréquente de l’ordinateur tant à l’école qu’à la maison (les pays scandinaves sont les tout premiers utilisateurs de l’ordinateur domestique au monde), n’avait pas trouvé encore dans l’enseignement des langues et du français en particulier, une implantation et une visibilité suffisante. Bien plus, si les enseignants ont pris l’habitude d’utiliser le courrier électronique par exemple, ils n’envisageaient pas leur enseignement autrement que par le manuel et ne voyaient pas encore suffisamment les avantages qu’ils pouvaient tirer d’un tel outil. Bien formé à l’approche communicative, ils ne voyaient pas l’extension de cette démarche dans l’utilisation de l’internet par exemple. A la suite de la méthode “ Pique Nique ” conçue et réalisée pour les pays nordiques, une équipe déjà constituée s’est penchée sur la définition d’un nouveau programme qui s’appuierait sur le principe du réseau associé à une diffusion classique par la radio. La nouveauté a consisté d’abord à réfléchir à la nouvelle dimension donnée à un tel programme par une diffusion par internet. En même temps, l’usage du multimédia crée à la fois des nouvelles possibilités pédagogiques dans la conception même des activités propo-

sées. Il a donc été décidé de créer un site dédié à ce programme et animé en direct et en ligne par un enseignant. C'est pourquoi, à partir du principe du feuilleton, le menu du programme "Chloé" propose des activités de compréhension en ligne, un glossaire, des activités d'exploitation sur des sites français ou francophones sélectionnés et mis en lien, un concours d'expression écrite et un forum animé. La mise en ligne d'un tel programme, prévu à l'origine pour les pays scandinaves a trouvé très rapidement un public élargi puisque des réponses aux questions posées par les personnages du feuilleton à la suite de chaque épisode nous sont parvenues d'un peu partout dans le monde et ont été traitées avec celles venant des élèves scandinaves. Grâce à l'internet, faire la classe revient à s'adresser à un public virtuel international. Animer un tel programme, c'est faire une classe mondiale virtuelle. Il suffit pour s'en convaincre de lire les messages laissés dans le "Club Chloé" et accessible dans le menu.

Un programme de coopération scandinave

L'idée originale de ce feuilleton est née dans les radios éducatives de ces pays (UR en Suède et NRK en Norvège) et a reçu très vite le soutien des autorités françaises tant financier que opérationnel. Ce projet a aussi reçu un appui en ressources humaines et l'équipe centrale du projet s'est essentiellement composée de 2 journalistes et d'un didacticien. Cette équipe s'est ensuite appuyée sur le Centre de ressources pédagogiques norvégien (NLS) et de son conseiller pédagogique. Il est à remarquer que la constitution mixte d'une telle équipe de concepteurs traduit dans les faits la réalité d'une langue dans son utilisation et diffusion internationales, la polyvalence d'un produit exigé par la complexité des moyens utilisés, la réelle dimension et distribution communicative d'une langue de grande diffusion. En effet qui mieux qu'un journaliste peut saisir l'acuité de situations de communication en pleine actualité ? La mise en forme pédagogique relève quant à elle du souci exclusif du didacticien qui fait passer dans le programme proposé les éléments de la réflexion pédagogique appropriée. L'association de concepteurs venus d'horizons différents ne peut que renforcer auprès des apprenants l'impact souhaité et la vitalité recherchée. En effet les thèmes abordés (la vie quotidienne à Paris pour des jeunes), les espaces et les lieux montrés (la rue parisienne, les Halles, les Catacombes, les grands magasins...), les centres d'intérêt (les sorties en roller du vendredi soir par ex), sont des images renouvelées d'un Paris actuel. Les sites mis en connexion et utilisés pour l'exploitation pédagogique sont eux aussi des espaces virtuels en constant renouvellement. Ce sont les véritables "documents authentiques" du programme. La "méthode" au sens de manuel virtuel, se renouvelle sous nos yeux chaque jour. Rien n'est figé par le papier, tout peut changer à chaque instant et fait rentrer la vie réelle dans la classe. Il s'agissait en effet, non seulement de renouveler la méthodologie de l'apprentissage du fle, mais aussi et surtout, dans des pays où le français a une influence scolaire négligeable, de renouveler l'image du français et de montrer que français et internet font bon ménage.

Un point de départ pour favoriser le développement des TICE dans l'enseignement du fle et faire évoluer le métier de professeur de français

La création de ce programme a eu pour conséquence immédiate de permettre la réalisation et le développement d'un projet plus global d'utilisation et de formation aux TICE. Il est rapidement apparu en effet que, dans leur utilisation pédagogique, les professeurs répugnaient à s'installer devant un ordinateur. Et cela pour plusieurs raisons : les premières concernent essentiellement le manque de réflexion didactique sur les nouvelles pratiques issues de l'informatique mais aussi et surtout la difficulté qu'a bon nombre d'enseignants à se trouver face à des ordinateurs plus démunis que leurs propres élèves. C'est la raison pour laquelle, il a été convenu d'aider ces enseignants à se former et à modifier leur pratique, en créant avec l'aide du Centre national de documentation pédagogique (<http://skolenettet3.ls.no/dok/fag/fransk/bienvenue.html>) un site dédié à l'aide et au conseil pédagogique appelé " Les pages françaises du réseau scolaire norvégien ". Ces pages sont constituées de fiches pédagogiques complémentaires au programme " Chloé " et d'un portail de sites référencés ainsi que d'un forum. Enfin, 3^{ème} volet de l'action, un plan de formation aux TICE organisé par le Centre culturel a été proposé au ministère norvégien de l'Éducation qui l'a accepté et financé et a permis, en 2 ans, de former environ 250 professeurs de français dans le tout le pays. Ce plan d'actions a un impact intéressant sur la pratique du français à l'école dans le sens où les enseignants de langue, grâce à ces dispositions ont pu réclamer l'usage des laboratoires à l'égal de leurs collègues scientifiques. De nouveaux centres d'intérêt et des dispositions nouvelles sont ensuite venues s'ajouter à celles-ci : la formation de plusieurs personnes ressources à l'utilisation du multimédia qui sont venues s'ajouter aux premières. Elles ont par exemple été chargées de créer des pages pédagogiques supplémentaires qui viennent s'ajouter aux pages existantes ; de nouveaux projets multimédias ont vu le jour et l'Association des professeurs de français est en train de se doter d'un site internet et d'un bulletin mis en ligne pour remplacer le précédent.

Objets de recherche à la faculté de pédagogie d'Oslo, ces nouveaux outils intègrent petit à petit l'environnement familial de l'enseignant et des formateurs. Des fonctions d'un type nouveau apparaissent dans l'environnement immédiat de l'enseignement: conception de programmes multimédias, recherches documentaires au Centre de documentation pédagogique. Des pédagogies institutionnalisées comme la pédagogie du projet prévue dans les Instructions officielles norvégiennes intègrent désormais les projets virtuels rendus possibles par l'internet.

Tout ceci concourt à doter l'enseignant de langues (presque toujours polyvalent en Norvège) d'une attitude nouvelle vis à vis des nouveaux moyens d'enseignement et de compétences professionnelles et personnelles plus affirmées.

Interaction et compétences socio et interculturelles

«Chloé ou Les aventures d'une Parisienne» est le titre du feuilleton mais c'est aussi et surtout l'héroïne d'une histoire qui se passe à Paris et avec qui, les appre-

nants (élèves non débutants de lycée) auront plaisir à faire le tour – virtuel – de la capitale. “ Virtuel ” mais aussi pour de bon ! Car ce qui est proposé dans les activités liées au feuilleton doit permettre petit à petit aux élèves de préparer des projets et d’avoir des contacts réels avec la France, les francophones et les apprenants de français qui se connecteront sur le site de Chloé.

Chloé est donc une jeune parisienne à qui il arrive une série d’aventures qui pourraient arriver à n’importe quelle jeune femme française d’aujourd’hui. Ces aventures se déroulent selon une chronologie répartie en 9 semaines et donc en 9 épisodes (après une 1^{ère} diffusion simultanée et épisode par épisode, à la radio et sur internet, le feuilleton est actuellement en totalité en accès libre sur internet). Le rôle de la narratrice est tenue par une voyante au nom évocateur de Clara Lucidor, qui souligne, rappelle, interroge les élèves sur ce qui va se passer.

Le contact direct entre la voyante et les élèves est fait grâce à l’internet. Mais on demandera aussi aux élèves d’entrer en contact avec la France pour rechercher des informations, vérifier des données, utiliser les services de différents sites français pour aider notre héroïne (par exemple: “ à quel terminal de l’aéroport doit-elle aller attendre la famille Vincent ”?) et ainsi se familiariser avec la compréhension d’informations données directement en français; ces sites ont été sélectionnés au préalable pour que les élèves ne se perdent sur la toile et qu’ils s’habituent à faire des travaux de façon autonome.

En même temps on va susciter la créativité des élèves en leur donnant, sur une adresse appropriée, la possibilité d’écrire de petits textes, des réponses à des questions, des récits, des prises de contact avec d’autres élèves, afin d’avoir un véritable public avec qui ils pourront échanger. Enfin; ils auront la possibilité de participer à un concours avec leurs camarades scandinaves dotés de prix tout à fait conséquents.

L’esprit, le contenu et la nature des activités proposées sont dans la droite ligne des réformes entreprises et soulignent tout l’intérêt qu’il y a à établir un lien direct entre l’apprentissage d’une langue étrangère et son utilisation immédiate (dans le temps) et médiata (grâce à internet). Il n’y a pas contradiction entre un nouvel outil, une nouvelle façon d’apprendre et les programmes de français puisque cet outil et ce nouveau matériel permettent d’inclure les contenus d’apprentissage dans le processus lui-même.

Les activités interactives sont donc intégrées au programme sous forme d’un concours et surtout d’un club de discussion appelé “ Club Chloé ”. La construction des compétences socioculturelles se réalisent par le biais des activités de recherche d’informations sur la toile –en direct - pourrions nous dire, ainsi que par la recherche documentaire pour l’élaboration des projets intégrés aux épisodes. Il est plus aisé ensuite de travailler la compétence interculturelle par la relation immédiate et médiata à partir des informations recueillies par exemple sur le journal du jour mis en ligne et travaillées de façon comparative.

La réhabilitation de l'écrit

Les méthodes communicatives issues de l'approche du même nom ont grandement réhabilité le rôle et la fonction de l'oral dans l'apprentissage de la langue étrangère. Même si on a accès sur le site de «Chloé» à l'écoute des dialogues enregistrés grâce à un logiciel approprié, les conditions réelles d'utilisation du laboratoire informatique ont limité de fait cette utilisation. C'est donc sur le texte des dialogues que s'est orienté le travail en compréhension. Mais c'est surtout grâce au forum de discussion ainsi qu'au "concours" que la compétence en expression écrite a été sollicitée. Le forum (appelé club Chloé) a été conçu comme un espace d'expression libre mais géré par un jeune professeur animateur qui est intervenu dans la discussion pour susciter des questions, répondre aux demandes d'informations sur la France ou tout autre sujet, mettre en contact et établir un véritable lien de communication en direct. De l'avis même du professeur, c'est certainement le lieu de convivialité qui a été le plus productif sur le plan de la spontanéité, de l'interrelation, des contacts entre élèves-apprenants de toute la Scandinavie. Le concours avait pour objectif, outre l'effet de motivation, de développer chez les élèves l'intérêt pour la rédaction de récits du type : "à la suite de...", à partir d'une question posée par la narratrice-voyante dans le sens du développement de l'histoire. Les meilleurs textes ont été sélectionnés et diffusés sans correction sur le site. Faire appel à la créativité, au sens du dialogue et pouvoir se relire sur le réseau étaient les principales fonctions de ce concours qui a connu un succès très important (plus de 100 textes chaque semaine en 1999/2000). La navigation sur des sites francophones ou français afin de réaliser des activités pédagogiques avaient pour objectif linguistique principal la compréhension écrite au travers des activités de recherche, de classement et d'organisation d'informations en vue de produire des documents en français. Elles avaient aussi pour objectif d'intervenir de façon virtuelle dans le cours de l'histoire pour, par exemple, aider Chloé à régler un problème ou trouver une solution pratique. Les réponses obtenues peuvent ensuite être réintégréées dans une démarche plus globale de projet. Ces activités ont donc été conçues à 2 niveaux : 1. recherche d'information simple pour répondre à une/question et 2. "pour aller plus loin" en vue de réaliser des projets pédagogiques.

Outil d'intégration de l'apprentissage par excellence, l'utilisation de l'internet réhabilite la fonction de l'écrit dans l'apprentissage en réutilisant certaines formes traditionnelles de l'enseignement ; il permet aussi une approche non linéaire des contenus et une totale autonomie de l'apprenant. C'est peut-être cette dernière dimension qui interpelle le plus l'enseignant que sa culture professionnelle a peu préparé à ce nouvel enjeu?

Faire de l'enseignement/apprentissage du français avec Chloé, une activité internationale?

L'enseignement/apprentissage du français, langue internationale, est devenu une activité elle aussi mondialisée. Son objet fait l'objet de débats et de colloques qui réunissent des spécialistes du monde entier (par exemple, le Congrès de la FIPF 2000 ou le Sedifrale de Rio de 2001). La présence en ligne d'un programme tel que " Chloé ", libre de droit et accessible partout, participe du même mouvement. Son utilisation peut faire l'objet de discussions et de propositions pédagogiques entre tous les professeurs qui l'utilisent. Il peut aussi, comme on l'a fait en Norvège être le point de départ au développement d'autres formes de politique linguistique : plan d'actions de formation, produits ou services dérivés, modifications des contenus à travailler, activités nouvelles à intégrer... Il pourrait aussi, en fonction de demandes émanant de pays ou de zones linguistiques et/ou géographiques, faire l'objet d'adaptations ou de déclinaisons nécessitées par les conditions d'exercice ou par les instructions officielles des pays en question. Ce travail de recherche qui peut être coordonné à partir d'un des points du réseau, participera au développement de la didactique et au rayonnement du français. Cette année consacrée aux langues en Europe est donc tout indiquée pour renouveler l'image et l'usage du français , langue d'apprentissage sur le réseau internet.

L'itinéraire d'une nageuse dévouée entre deux langues

Helle Michelson

Présidente de l'Alliance française de l'Estonie

La première phrase que j'ai lue en français, c'était: *Remy va à l'école*. Je venais d'entrer au Lycée privé de filles d'Elfriede Lender de Tallinn, où l'on commençait à apprendre le français dès les petites classes. Il faut rappeler que dans la grande majorité des établissements scolaires de l'Estonie d'avant-guerre, la première langue étrangère était l'allemand, à cause des liens historiques et culturels de notre pays.

Je n'ai pu aller à mon lycée que pendant trois ans, car en juin 1940 a commencé l'occupation russe. Le nouveau régime soviétique a réorganisé les écoles; le français a disparu des programmes. Vraisemblablement j'avais déjà dans mon enfance une si grande envie d'apprendre les langues que j'ai cherché moi-même des personnes qui savaient un peu de français et pouvaient me donner des leçons.

Mes parents ont payé mes études pendant ces années de guerre et de pénurie de vivres, avec les produits de leur petite ferme – lait, oeufs, beurre, etc. À l'école secondaire, déjà après la guerre, j'étudiais l'anglais, le russe et, parallèlement, l'allemand comme première langue étrangère pendant les cours du soir à Tallinn.

Suite à la répression soviétique contre mon père, comme beaucoup de jeunes, il me fut impossible d'être admise dans une école supérieure. Et d'ailleurs des cours de français n'étaient ouverts que tous les 2 ou 4 ans. C'est pourquoi je suis allée à l'Institut de culture physique de Leningrad. j'y ai obtenu, après deux années d'études, le diplôme d'entraîneur-professeur de natation. J'ai été championne d'Estonie en natation, et même aujourd'hui je participe aux compétitions européennes et mondiales en catégorie sénior.

Puis, j'ai réussi à passer à l'Institut des langues étrangères de Leningrad où j'ai terminé mes études supérieures de français avec la mention *cum laude*.

Dans les années 1956—1989, donc pendant 33 ans, j'ai travaillé comme rédactrice à la maison d'édition "Eesti Raamat", dans le secteur de la littérature de la jeunesse. Sous le pouvoir soviétique, la publication des traductions de la littérature occidentale – et notamment de la littérature moderne – était très restreinte, à l'inverse de celle de Russie ou des autres "républiques soeurs". Les éditions devaient observer un pourcentage imposé, la liste des titres était censurée, fixée et strictement contrôlée par Moscou.

Dans la maison d'édition, ma tâche principale était de pourvoir aux traductions de français. Comme elles étaient rares, 1 ou 2 titres par an, je rédigeais la littérature pour la jeunesse ainsi que d'autres ouvrages étrangers. Mais la plus grande partie de mon travail consistait à préparer pour l'impression les livres pour enfants des auteurs estoniens, dont la production était nombreuse et de haute qualité.

Il était difficile d'acquérir des oeuvres originales étrangères. Au début je n'avais aucun contact avec les maisons d'éditions de France. Je recevais parfois des livres et quelques informations des mains de mes collègues de Moscou et de Leningrad. Plus tard, grâce aux Foires du livre à Moscou, j'ai lié connaissance avec plusieurs éditeurs français.

Les deux personnes qui m'ont aidée de manière efficace pendant des décennies sont Janine Despinette, spécialiste et critique renommée de la littérature pour le jeune lecteur, Présidente honoraire actuel du C.R.I.L.J. (Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse), et Jeannine Burny, directrice de la Fondation Maurice Carême.

Mes premières traductions du français sont "*Fanchette*" d'A. Saint-Marcoux (1962) et "*Le mystère du Serpent aux Plumes*" de P. Gamarra (1965). De toutes les versions estoniennes des romans policiers de G. Simenon, la plupart ont été faites par moi: "*La pipe de Maigret*" (un recueil de 4 ouvrages, 1970), "*Maigret se fâche*" (3 ouvrages, 1980) et "*Maigret et l'affaire Nahour*" (1995). Ma traduction de "*La guerre du feu. Le lion géant*" de J.-H. Rosny aîné (1989) avait un grand succès. Les histoires du petit Nicolas de Sempé et Goscinny ont gagné aussi une grande popularité: "*Le petit Nicolas*" (3 ouvrages, 1993) et "*L'été et l'hiver du petit Nicolas*" (2 ouvrages, 1995). De P. Gripari, j'ai traduit 2 recueils des "*Contes de la rue Broca*" (1998). De J. Verne et d'E. Bernheim, j'ai mis en estonien un ouvrage. Ces derniers temps je me suis arrêtée à l'oeuvre de l'écrivain belge M. Carême: "*Le ruban Pompadour*" (2000) sera bientôt suivi par "*Les contes pour Caprine*".

Un des genres que j'apprécie le plus, c'est le conte. En plus des contes contemporains, j'ai toujours affectionné les contes et les légendes populaires. Pendant une dizaine d'années j'ai dirigé à "Eesti Raamat" la collection "*Les contes de cent peuples*". Des 54 recueils édités, 5 étaient mes traductions, et parmi celles-ci les contes populaires français, bretons et tunisiens. En 1987 a paru "*L'arbre des secrets*" – un recueil de 40 contes et légendes français, choisis et traduits par moi. Ce livre, richement illustré, a été élu le meilleur livre pour enfants de l'année.

En 1976 a paru la traduction qui me tient le plus à coeur – "*Tistou les pouces verts*" de Maurice Druon. C'est un des livres pour enfants les plus poétiques et en même temps les plus humanistes que je connaisse. Une pièce créée d'après ce récit a été jouée sur la scène du théâtre de marionnettes de Tallinn.

Un monde à part s'est ouvert dans ma vie créatrice avec "*Astérix*" – la série de BD de R. Goscinny et d'A. Uderzo. Depuis 1994, j'ai traduit 17 albums! Il arrive que les Français, qui savent ces histoires quasiment par coeur, s'étonnent, en l'apprenant: comment est-il possible de transmettre dans une autre langue un texte aussi fantaisiste, truffé d'allusions et de jeux de mots? Bien sûr, il m'a fallu faire pas mal de compromis et remplacements, réinventer tous les noms sauf Astérix, Obélix et Idéfix, appliquer toutes les richesses du vocabulaire de notre langue... Il y a des solutions trouvées après un long travail opiniâtre, et d'autres qui se prêtent tout naturellement à la traduction. Par exemple, dans "*Le combat des chefs*" on voit

un groupe de sept légionnaires romains, camouflés de branches d'arbres, qui marchent dans une forêt à la recherche des Gaulois; peureux, ils profèrent chacun un dicton concernant les bois et les arbres. Heureusement, comme les Estoniens sont un peuple de régions forestières, nous possédons un grand choix de dictons et de proverbes semblables, et j'y ai trouvé, à mon avis, d'assez bonnes solutions. Pour traduire "l'accent" des Arvernes, j'ai employé les particularités de nos dialectes, etc.

Comme je suis présidente de l'Alliance Française de Tallinn depuis 1998, je fréquente beaucoup de Français et Françaises travaillant ici. Il faut dire que ma qualité de traductrice d' "*Astérix*" m'a servi toujours d'excellente carte de visite, et que mes amis français m'ont donné le titre honorable de "Madame Astérix"...

L'expérience réussie d'un mouvement associatif francophone dans l'extension du réseau d'apprentissage de la langue française en Estonie

François Moutsinga

Président de l'Espace Francophone de l'Estonie

L'histoire d'un pays étant toujours une référence, l'on peut conclure que l'Estonie qui a connu huit siècles d'occupation (danoise, chevaliers teutoniques, suédoise, russe, et soviétique) n'est pas un pays de tradition francophone. Mais, l'historique de la traduction littéraire dans ce pays montre qu'au 19^{ème} siècle le premier auteur français traduit, en 1873, fut François René de Chateaubriand dans le titre en estonien "Tulivesaimoga poisike Rene".

Cette présence française par la traduction est un indice de l'existence d'une francophilie embryonnaire qui se confirmera quelques années plus tard après l'indépendance recouvrée de 1991, non pas dans une seule composante (francophilie estonienne dans la traduction) mais dans plusieurs autres dimensions. L'ouverture de ce pays aux étrangers, la libéralisation des systèmes économique et éducatif, les libertés d'expression et de constitution du mouvement associatif etc....seront autant d'atouts qui contribueront à l'évolution de cet embryon.

La francophilie estonienne retrouvée par la trace de la traduction se perpétuera en francophonie estonienne tendant vers le quotidien : Peugeot et Citroën circulent dans les rues de Tallinn, Renault Master fait son apparition dans le transport urbain, une chaîne de télévision estonienne retransmet un journal parlé en français, les institutions octroient à la langue française le statut commun aux langues étrangères, quelques établissements secondaires renouent avec l'enseignement du français comme langue deuxième, quelques francophones prennent le courage de s'installer en Estonie.

C'est dans cette mutation de société que naîtra *l'Espace Francophone de l'Estonie* qui est un mouvement associatif francophone type loi du 1^{er} Juillet 1901, sans attache politique, enregistré au parquet de Tallinn sous le numéro 80127507 du 24/05/2000. Association résultant d'une conception et d'une démarche spontanées émanant d'une personne francophone originaire d'un pays africain : le Congo Brazzaville.

A cette démarche individuelle, ont été associées certaines bonnes volontés qui ont accepté d'agrandir le cercle des membres fondateurs et de contribuer ainsi à la mise en place d'une structure qui, aujourd'hui, devient non seulement un vivier

efficace et indispensable dans le réseau francophone en Estonie, mais également un allié important dans un cadre partenarial pour la Francophonie institutionnelle. Cette association qui compte aujourd'hui 200 adhérents a mis en place sur le territoire estonien, dans les zones rurales et les villes, un projet-pilote fonctionnel dénommé " Club de lecteurs " pour la promotion de la langue et de la culture françaises. Ce projet qui en est à sa deuxième année, fonctionne par le biais d'un réseau d'animateurs bénévoles et repose sur deux volets d'activités :

Volet pédagogique : cours de français aux membres de cette association qui veulent apprendre le français.

Volet culturel : animations culturelles (découvertes des cultures des pays francophones). Le public visé pour ces animations est très diversifié : établissements scolaires, institutions publiques, privées, culturelles, associations, communautés. Le caractère particulier de ce projet est qu'il s'inscrit dans le cadre d'un "projet de proximité" qui peut servir de relais entre les institutions classiques et le monde rural. Cette association très dynamique est l'unique association francophone en Estonie diffusant trimestriellement, sur support papier, un journal intitulé " **ESPACE – INFO** " qui prochainement sera disponible sur site internet.

Du point de vue structurel, l'Espace Francophone de l'Estonie est présent dans les villes où les établissements scolaires comptent plus de 10 membres adhérents à l'association. Un délégué de ville ou d'établissement est le représentant désigné de la structure de base. Au niveau national, une coordination de cinq membres présidée par un coordonnateur national a été mise en place.

Pour avoir compris l'opportunité et le fondement du mouvement associatif, le jury du « Grand Prix 2000 » de la Renaissance Française a décerné au coordonnateur national de l'Espace Francophone de l'Estonie, le 12 octobre 2001, au palais du Luxembourg, la médaille d'or du rayonnement culturel au titre de la francophonie.



Tallinn
Colloque sur le français, langue internationale

Le positionnement du français, langue africaine des affaires : le cas de l'Afrique du Sud.

Olivier Fléchaïs

University of Cape Town

Department of Modern & Classical Languages

en association avec le CALSSA

(Centre africain de recherches et de services linguistiques - UCT)

et GERFLINT Afrique australe

Est-il vraiment nécessaire de prouver l'utilité économique de l'apprentissage d'une langue étrangère pour un pays donné ? En Europe peut-être pas, mais dans les pays anglophones hors Union européenne, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une priorité pour les étudiants. Pour la majorité des anglophones, le village planétaire parle anglais. Au-delà du Commonwealth, point de salut. Ainsi être enseignant de langue étrangère dans un pays anglophone n'est pas tâche aisée car la charge normale de l'enseignant s'accompagne d'une copieuse dose de compétences en relations publiques : l'enseignant devient agent de marketing. Il faut convaincre, assurer et rassurer avant que l'étudiant ne devienne apprenant. C'est en termes de capitalisation pour l'avenir qu'il faut établir son cursus en vue de retour sur investissement en fin d'études. Rien ne sert dans un pays émergent comme l'Afrique du Sud d'invoquer de culture passionnante de la francophonie pour s'attirer une clientèle linguistique : la survie économique passe en priorité. Il faut également utiliser les arguments du cru pour battre l'*ennemi* (dans notre cas, le pragmatisme) sur son propre terrain. Pourquoi continuer de se lamenter sur le déclin du niveau des études de langues étrangères en Afrique du Sud comme on l'entend si souvent dire et répéter ? Comment se fait-il, diront les traditionalistes, les yeux humides de mélancolie des jours anciens et la voie nouée d'angoisse, que Voltaire et Césaire ne soient plus étudiés en première année mais en troisième année de cursus ? Tout simplement parce que la clientèle estudiantine a changé, au gré de ses besoins et de ses envies et que, inéluctablement, après que le pragmatisme a épuisé ses charmes, on reviendra bien à Voltaire un jour.

Suite aux grands changements en Afrique du Sud, les étudiants d'hier ne sont pas ceux d'aujourd'hui, en l'occurrence dans les universités anglophones d'Afrique du Sud, ne sont plus les enfants des *liberals* bien pensants, mais ces nouveaux étudiants qui s'enorgueillissent d'un anglais sud-africanisé devenu norme,

emprunt d'afrikaans, de zoulou, de yiddish, d'arabe. Adieu donc cet anglais colonial, plus anglais que l'anglais de la reine, adieu donc l'apprentissage du français aux enfants de bonne famille parce qu'il leur fallait bien de la culture oxfordienne pour réussir dans la vie. Les écoles, lycées et universités sud-africains anglophones sont enracinés très clairement dans l'Afrique et les apprenants sont issus des onze langues officielles du pays.

Le français, de loin la langue étrangère la plus apprise en Afrique du Sud est un produit de la catégorie des services. Cette vue du français n'est aussi mesquine et mercantile qu'elle en a l'air car, au-delà des bénéfiques carriéristes se miroite une certaine idée du français à laquelle les plus ardents défenseurs de la langue française n'avait pas songé. Pour reprendre les propos des classiques, ceux d'Aristote rapportés au monde romain par l'historien Pline l'Ancien : *ex Africa semper aliquid novi*.

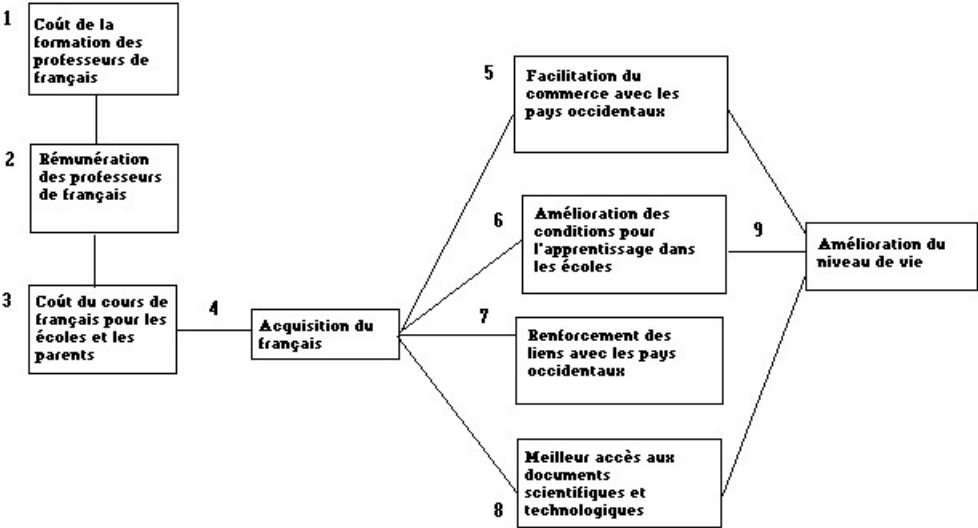
La langue française et la Renaissance africaine

A priori, ce qui a de nouveau en Afrique n'inspire pas espérance. L'Afrique, continent doté d'une extrême richesse naturelle est le plus pauvre continent de l'ère de la mondialisation. C'est donc par le développement du potentiel humain que cette richesse, jusqu'à maintenant encore et toujours *potentielle*, se matérialisera. L'Afrique offre une vue de l'humanité dont on se passerait bien : famines, guerres ethniques, guerres transfrontalières, corruption, fléaux naturels et épidémies, faillites des économies et palmarès étourdissant de pays les plus démunis de la planète. Presque fataliste, nous pourrions dire que plus un pays africain a un sous-sol riche, moins il a de chance de se développer, tant la convoitise de ses richesses anime les guerres. Ainsi l'Angola et le Congo, connus pour leurs réserves naturelles ne parviennent pas à maintenir la paix civile.

Mais pourquoi la nouveauté africaine ne serait-elle pas plutôt un message d'espérance ? Le Président Nelson Mandela a lancé le début d'une ère nouvelle, celle de la *Renaissance africaine*. Elle est l'expression d'un continent africain qui veut changer et dont l'Afrique du Sud se veut le moteur pour retrouver fierté, prospérité et dignité, bref, redonner un sens au Cap de Bonne Espérance. La Renaissance africaine ne peut donc rester une vaine conception : l'Afrique n'en a pas les moyens, même si les fardeaux du passé (décolonisation mal gérée, apartheid) font régulièrement surface dans la rhétorique des politiciens et administrateurs. L'Afrique du Sud est devenue le grand espoir de l'Afrique et le grand moteur de changement. Si l'Afrique du Sud veut avoir le poids économique et politique qu'elle prétend avoir, elle doit s'ouvrir aux pays francophones, lusophones, arabophones et arabofrancophones pour le mériter. De là est venu un essor inouï de l'apprentissage de la langue française en Afrique du Sud et dans toute l'Afrique australe anglophone. Les pays comme le Zimbabwe et la Zambie (Chishiba : 1999) ont compris il y a longtemps que l'apprentissage quasi-obligatoire du français était la seule façon de forger une solidarité et une communication interafricaine. En Afrique du Sud, où l'apprentissage des langues étrangères n'est pas obligatoire ni

dans l'enseignement secondaire, ni dans l'enseignement tertiaire (il y a déjà fort à faire avec les 11 langues officielles), le français est la première langue apprise, quelquefois au détriment des langues nationales. Ainsi, à l'université du Cap ou de Stellenbosch, le nombre d'apprenants de français dépasse largement celui des apprenants de xhosa ou de zoulou. Ce succès linguistique n'est pas dû à un encouragement quelconque de la part des instances universitaires, mais plutôt d'une explication intensive et continue de la part des enseignants au sujet des perspectives d'avenir de l'apprenant. Le nombre serait beaucoup plus élevé si les facultés autres que la faculté des humanités faisaient un aménagement curriculaire plus généreux pour les langues.

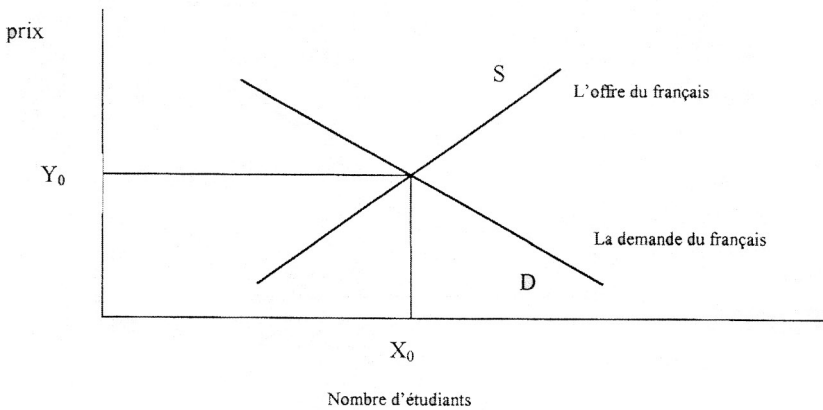
Le français connaît également un succès plus économique. En effet, la demande en français dans les échanges commerciaux ou dans les conférences internationales croît continuellement et ce, depuis les années 90. Le français devient victime de son propre succès avec une forte demande d'utilisation ou d'apprentissage et une offre d'enseignement qui n'augmente pas. Pour le développement d'un pays, les recherches ont démontré qu'il était plus économique à long terme de rendre les langues étrangères obligatoires au programme nationale que d'avoir recours de façon ponctuelle aux services d'interprètes et de traducteurs, qui somme toute reviennent très cher (Colomer, 1997 : 181-197) à l'entreprise, l'ONG ou l'administration qui font appel à eux. Il a été aussi démontré que l'apprentissage des langues a des répercussions positives sur le niveau de vie comme le résume le schéma de Coulmas (1992).



Le tableau ci-dessus¹ nous rappelle que dans une économie de marché, la communication est tout aussi centrale que l'argent : comme il n'existe pas d'activité économique sans communication, cela occasionne des investissements obligés en apprentissage linguistique. Dans tous les cas de commerce international ou même

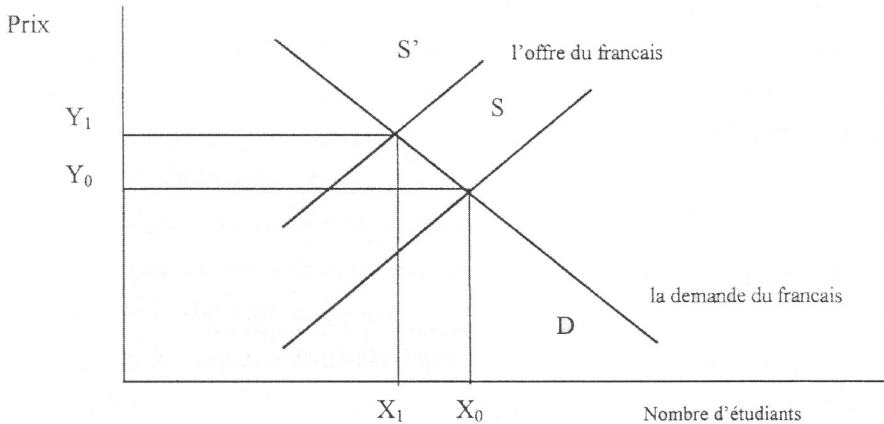
national, l'agent économique se résigne à accepter le risque d'un niveau inférieur de compétence communicative s'il ne veut se résoudre à investir dans des ressources linguistiques. La décision d'apprentissage d'une langue étrangère dans un pays donné dépend dans une large mesure de la valeur économique et technologique de cette langue, à l'exception peut-être des pays sous contrainte politique d'une puissance étrangère.

En Afrique du Sud, même si les chiffres officiels ne montrent pas un partenariat économique avec l'Afrique francophone à la hauteur des espérances (l'Union européenne reste son premier partenaire), les chiffres officiels sont plutôt optimistes (Colomer, 1997). Cependant, l'investissement en langues étrangères reste encore bien timide en Afrique du Sud car d'autres urgences éducatives attendent d'être réglées. Selon la loi de l'offre et de la demande, le prix équilibré d'un produit (ici le français) dépend de l'équilibre entre l'offre et la demande. Quand la demande est plus forte que l'offre, le prix augmente jusqu'à ce que la demande soit satisfaite, ou plutôt, jusqu'à ce que la demande soit ralentie par des prix à la hausse. Dans le contexte de la politique d'éducation et des décisions économiques nationales la relation équilibrée entre le prix de l'enseignement et le nombre d'apprenants en langue étrangère est illustré par le schéma suivant :



¹ adapté de Coulmas, 1992 : 143

Quand on applique ce schéma au contexte sud-africain, il prend une courbe tout à fait différente (Margerison, 1999 : 60). La demande pour le français est élevée dans le secondaire mais l'Etat ne peut pas pourvoir à la demande : on observe une mutation vers la gauche de la croisée du prix de l'enseignement et du nombre d'étudiants, ce qui provoque une flambée des prix de la leçon ou du coût de l'enseignement. Après un certain temps, les parents qui ne peuvent pas se permettre de contribuer davantage aux frais de scolarité retirent leurs enfants des classes de français. Les aides apportées par le France ne peuvent pas endiguer une situation générale qui devrait être contrôlée par l'Etat sud-africain ou la Province.



Le français devient ainsi victime de son succès car il fait partie de la catégorie de produit de luxe de l'enseignement secondaire, alors qu'il devrait être un produit de masse pour répondre à une demande élevée en échanges diplomatiques et surtout économiques. L'Alliance Française ainsi que les institutions du tertiaire tentent de combler le retard pris par le secondaire. Un étudiant ou un actif du secteur privé peut réaliser son rêve d'apprentissage en tant que grand débutant, mais on le sait, l'intégration linguistique se fera plus lentement.

Pour parer aux besoins urgents en communication, le secteur privé et le secteur public font appel à des traducteurs et interprètes indépendants. Là encore, le manque de formation de haut niveau en traduction/interprétation en Afrique du Sud est une porte ouverte à toutes sortes d'abus linguistiques. On voit des professionnels auto-proclamés arriver sur le marché juteux de la traduction/interprétation faire valoir des prix imbattables aux dépens de la qualité. L'arrivée en masse de réfugiés politiques et économiques originaires de l'Afrique francophone et lusophone, et inquiets de trouver un travail de survie, fausse d'autant ce marché. Le client, confiant, et surtout pris de panique de voir ses clients francophones rejeter sa documentation en anglais, se précipite sur le premier *praticien linguistique* venu pour sauver son marché *in extremis*.

A ce sujet, les diverses associations pour la diffusion des langues nationales et étrangères préconisent de courtes formations au profit des utilisateurs de professionnels des langues. Celles-ci leur auraient pour but d'expliquer comment choisir un traducteur et comment vérifier sa compétence professionnelle et de souligner ce qui peut être raisonnablement attendu de ce praticien. Il n'est pas rare en effet de devoir expliquer que l'on ne peut pas demander à un traducteur de traduire un texte relatif au génie mécanique de vingt pages en une journée de travail. Il faut expliquer aussi que la traduction doit être prise en considération lors de la rédaction d'un projet commercial. De même, pour une meilleure collaboration avec les interprètes, les utilisateurs de services d'interprétariat (surtout en consécutif lors des réunions d'affaires) sont appelés à prendre un temps de pause après chaque idée clé, à ralentir le débit de paroles, non seulement pour laisser le temps à l'in-

terprète de faire son travail mais pour profiter du processus de l'interprétation afin d'anticiper les réactions des clients.

Le français en Afrique du Sud a très clairement un avenir brillant à condition que les enseignants et les institutions où il est enseigné prennent conscience de l'importance du pragmatisme qui caractérise sa culture économique. Le français, c'est de l'argent pourrions-nous dire en slogan.

Bibliographie :

- Chishiba, Gerald 1997 : Quelques réflexions sur l'enseignement du français en Zambie. Zambian Ministry of Education : Lusaka.
- Colomer, Joseph, 1997. Trading with Francophone Africa : The Language Issue. Pretoria : CSIR.
- Coulmas, Florian 1992. : Language and Economy. London : Blackwell.
- Delamotte, Eric, 1999 : Le commerce des langues. Collection CREDIF *essais*. Paris : Didier.
- Hymes, D.H. 1984 : Vers la compétence de communication. Paris : Hatier
- Margerison, Angus 1999 : Le français en Afrique du Sud : étude portant sur la province du Cap Occidental. Mémoire de maîtrise. University of Cape Town. : Le Cap, Afrique du Sud. MOCI numéro 1320, 1998. Afrique du Sud : le début de l'après Mandela.
- Strike, Norman, 1990. Foreign Languages at University: Irrelevant Luxury or Vital Necessity? Pretoria : UNISA

Le français en Arabie Saoudite : Témoignages divers et attitudes parentales

ALBALAWI Ebrahim

Rédacteur en Chef de Synergies Arabie Saoudite
Université Islamique de L'Imam Mohammed ben Saoud
Riyadh- Arabie Saoudite

Si le choix de l'apprenant saoudien est réalisé d'abord en fonction de critères spécifiques qui font que l'image de la langue joue un rôle important, La majorité des personnes interrogées souhaitent apprendre l'anglais qui est, à leurs yeux, une langue internationale importante. Quant au français, ils l'apprennent en raison de son prestige et de sa culture. La plupart d'entre eux le perçoivent comme la langue « de l'amour ». En effet, ce stéréotype est courant et ne cesse de s'enraciner dans l'esprit des gens à cause, probablement, de la célébrité des maisons de produits de beauté (parfumerie, couture...). De plus, les slogans publicitaires ont aussi participé à la propagation de ces idées.

Pour ce qui concerne la qualité de l'enseignement des L.E on obtient assez facilement, en réponse à la question : *si vous deviez noter de 1 à 10 l'enseignement des langues étrangères en Arabie quelle note mettriez-vous ? Pourquoi ?*

Les quatre réponses suivantes :

1. Une dénonciation de l'indifférence du système responsable de l'enseignement des langues étrangères.

Voici par exemple ce que nous a confié un fonctionnaire, âgé de 25 ans : *j'ai attribué la note 5/10, à cause du manque de moyens dans ce domaine surtout quand l'Etat ne favorise pas l'enseignement des langues étrangères . Pour lui l'épanouissement de l'enseignement des L.E requiert donc une politique linguistique adéquate toujours soumise à une intervention déterminante de l'Etat. Dès lors que cette politique n'a pas la qualité d'adéquation et de cohérence requise, l'enseignement des langues ne peut aboutir qu'à l'échec.*

Un autre jeune fonctionnaire, âgé de 24 ans met l'accent sur « l'irresponsabilité » et la mauvaise qualité de l'enseignement de l'anglais : *[...] en réalité, l'importance de l'enseignement des langues étrangères n'a jamais été reconnue par les responsables. L'enseignement de l'anglais est aléatoire .*

Un autre fonctionnaire âgé de 25 ans attribue à l'enseignement des langues la note

4/10 *à cause de l'indifférence* mais sans toutefois définir ce qu'il entend par là qui peut avoir deux explications :

- indifférence au niveau officiel au sujet de l'enseignement des L.E ;
- indifférence du public au sujet de l'apprentissage d'une L.E ;

Enfin un étudiant âgé de 29 ans estime qu' *il n'y a pas de travail sérieux dans ce domaine. L'enseignement des langues étrangères*, selon lui, *est un sujet oublié ou négligé dans le temps et l'espace, par la société* ». Il décrit ainsi l'état actuel de l'enseignement des langues: *Pas de travail sérieux*.

Comme on le voit au travers de ces quatre premiers témoignages, l'ensemble du système éducatif saoudien est perçu comme non-fiable dans le domaine de l'enseignement des L.E. Le sujet semble être négligé, sinon oublié par l'appareil éducatif dont la responsabilité est clairement posée à un moment où cet enseignement apparaît comme un facteur important d'adaptation au monde moderne.

2. Une dénonciation de l'absence d'enseignement précoce dans les écoles publiques

Les données recueillies donnent une idée assez précise du mécontentement des personnes interrogées qui déplorent 3 lacunes :

- absence d'enseignement précoce ;
- manque de choix d'une deuxième L.E ;
- non-satisfaction à propos de la qualité de l'enseignement ;

Un étudiant âgé de 32 ans *déclare* : [...] *les langues étrangères ne sont pas enseignées dans les écoles publiques. On n'enseigne que la langue anglaise et qu'à partir du cycle secondaire et cela nous montre la faiblesse de l'élève saoudien quand il veut apprendre une langue étrangère* .

Un fonctionnaire, âgé de 35 ans *pense qu'il n'y a pas beaucoup de langues étrangères dans notre pays. Il n'y a que la langue anglaise qui est étudiée à l'école avec beaucoup de modestie et dans une étape assez tardive*.

Un accent tout particulier est mis par tous nos informateurs sur la nécessité de développer l'enseignement précoce chez les Saoudiens dans les établissements publics. Ce souhait de changement et de développement suppose évidemment que l'enseignement s'appuie sur un programme éducatif solide prenant en considération le facteur de choix de l'élève et les propositions des acteurs scolaires élèves/enseignants.

3. Une dénonciation de l'inadaptation des méthodes utilisées dans les établissements.

Les méthodes utilisées sont incompatibles, affirme un militaire âgé de 30 ans. *L'enseignement des langues étrangères est faible. Ainsi les méthodes sont incompatibles*, surenchérit un étudiant âgé de 25 ans. *La pédagogie adoptée par le système éducatif est très fragile et faible*, déplore un fonctionnaire âgé de 24 ans et un fonctionnaire de 22 ans termine cette longue critique en concluant : *le niveau de l'enseignement des langues étrangères n'est pas bon [...]* ».

Ces témoignages régulièrement critiques sur le niveau de l'enseignement des langues étrangères expriment le malaise qui est ressenti comme une grave crise du système éducatif. D'où il résulte que le rôle de l'école comme pivot principal de la prospérité de l'enseignement des L.E n'est pas rempli. Pour éviter cette régression ou cette stagnation permanente, nos interlocuteurs pensent qu'un changement de programme d'enseignement des langues à l'école et une réforme globale au sein du système éducatif envisageant de nouvelles structures et de nouvelles pratiques pédagogiques et institutionnelles sont nécessaires. Il faut d'évidence tenter de rattraper le retard accumulé.

4. Une dénonciation du décalage entre l'offre et la demande

Ce décalage est vu comme cause cruciale de la régression de la qualité de l'enseignement des L.E. Dans cette perspective, un étudiant âgé de 26 ans explique le recul de l'enseignement du français en Arabie par deux raisons majeures:

- L'avenir incertain des jeunes diplômés de langue française.
- La qualité discutable de l'enseignement de la langue anglaise induisant progrès ou marche arrière pour l'enseignement des autres langues.

Au-delà de l'université que fera-t-on avec le français ? Nous avons déjà eu une mauvaise expérience avec l'anglais. Très attentif à l'avenir des jeunes diplômés de langue française, notre informateur se demande si l'apprentissage de cette langue débouche sur une validation sociale ou professionnelle. Il souligne l'équilibre instable entre l'offre et la demande dans le cadre de l'enseignement du français et des besoins du marché saoudien. Les débouchés sont rares. Les universités délivrent des diplômes de français sans finalité professionnelle. Il constate aussi que le repli de l'enseignement de l'anglais influe négativement sur l'apprentissage du français et dévalorise le statut des autres langues. Si donc le français est en état de crise et de recul, cette situation ne lui est pas propre. Toutes les langues sont touchées.

Une étudiante, âgée de 22 ans va dans la même direction : *les langues étrangères dans notre pays n'ont pas un bon marché.* Mêmes soucis et mêmes exigences : seul l'intérêt matériel suscite aujourd'hui l'apprentissage d'une L.E.

Il nous semble que tous les interviewés ont, en quelque sorte, révélé un malaise assez profond au sein de l'enseignement des L.E. Ils n'ont pas contesté la valeur de la langue en elle-même mais ont réagi fortement sur le thème de la qualité de l'enseignement qui implique un système éducatif évolutif et un contexte socio-professionnel plus ouvert. Situation paradoxale combinant deux types d'attitudes chez les interlocuteurs. La première, pragmatique, fondée sur des intérêts matériels purs et durs ; la seconde, éducative et humaniste, prenant en considération des valeurs.

Dans ces conditions, les attitudes parentales envers l'apprentissage des L.E sont un facteur déterminant du développement de la langue dans la société à travers leurs enfants. Il est intéressant, donc, de faire l'hypothèse qu'il existe des variables médiatrices entre, d'une part, la structure sociale qui valorise une langue au détriment d'une autre et, d'autre part, les motivations des apprenants.

La question posée aux parents fut la suivante : **Quelle(s) langue(s) aimeriez-vous que vos enfants apprennent ?**

Voici leurs réponses classées en quantité décroissante :

<i>Langue</i>	<i>Nb de répondants</i>
Anglais	99
Français	72
Allemand	21
Japonais	6
Italien	3
Hébreu	2
Ourdou	2
Espagnol	2
Indien	2
Total	99

Les parents préfèrent que leurs enfants apprennent d'abord l'anglais, et ce pour assurer leur vie professionnelle. Puis l'apprentissage du français est un deuxième choix avec un intervalle de 27,3% par rapport à l'anglais. La raison de ce recul remarquable est que la douzaine de diplômés de français sortant des institutions saoudiennes chaque année suffit amplement à couvrir les besoins du marché saoudien. Si cela comporte une quelconque conséquence, ce ne peut être que la minimisation des opportunités relatives au domaine

de l'emploi. Devant une telle situation, les parents ne peuvent être que démotivés et donc déconseillent à leurs enfants de s'orienter vers l'apprentissage du français. Par contre, la demande d'anglais ne cesse d'augmenter notamment ces dernières années, ce qui justifie l'attitude des parents et la motivation des apprenants à l'égard de l'enseignement de cette langue.

Si l'importance accordée à l'apprentissage d'une langue dépend des rapports existant entre la langue et l'apprenant, les réponses des personnes interrogées nous révèlent trois types de relations :

a : *Une relation de type fonctionnel :*

Celle-ci se définit comme une relation matérielle ou d'intérêt. L'apprenant étudie la langue essentiellement pour des raisons professionnelles. Le but est d'avoir une promotion dans son travail ou d'atteindre un autre objectif. Ce qui n'est pas le cas de la langue française en Arabie.

b : *Une relation de type symbolique :*

Les élèves s'intéressent à la langue à cause d'une certaine sensibilité émotionnelle la caractérisant par des idées reçues comme : « la musicalité », « la douceur » et « la beauté ». Leur admiration pour le français témoigne d'une sensibilité fondée sur des images stéréotypées. Ils s'intéressent au français car ils le perçoivent comme une langue « d'amour, belle et musicale ». Il convient ici d'observer les données obtenues par notre enquête. Remarquons combien nos interlocuteurs se passionnent pour la langue française symbolisant « l'amour et la beauté ».

« [...] la langue française +++ euh quand je parle / quand je parle français je me sens que ++ je parle de l'amour +++ c'est-à-dire c'est une langue : de l'amour + de joie ».

« [...] le français = c'est une belle langue je l'ai appris je le / je l'apprends parce que je l'aime [...] ».

c : *Une relation de type interactif :*

Celle-ci implique un rapport interactif entre :

apprenant ↔ langue ↔ société ``émettrice``

Dans ce type de relation, l'apprenant s'intéresse à la langue pour communiquer et afin de faire connaissance avec une autre culture.

Pour un locuteur saoudien, la connaissance d'une langue étrangère, en l'occurrence du français, relève de la simple curiosité intellectuelle qui ne peut constituer à ses yeux qu'un avantage culturel. Rien d'étonnant, donc, de constater que la masse des intellectuels saoudiens admire la littérature française et lise ses chefs-d'œuvres.

Bibliographie

ALBALAWI Ebrahim, 2000 :Les chances du français en Arabie Saoudite : Analyse Sociolinguistique et Didactique, Thèse de Doctorat, Université de Rouen.

ALHAKIL SOULIMAN, 1995 :Système et politique éducative en Arabie Saoudite, Techno printing press, Ryadh, 347p.

AL-JOUER Ibrahim, 1995 :La famille et le changement du développement en Arabie Saoudite, Obikan, Ryadh, 194p.

ALJUHIMAN Abdulkarim, 1980 :Souvenir de Paris, Alfarazdaq, Ryadh, 189p.

ASALOUM Ahmed, 1991 :L'éducation publique en Arabie Saoudite, international krafex, Washington, 690p.

CORTES J., 1991 :« Grandes tendances de l'évolution de la recherche scientifique en D.L.E de 1985 à 1989 », in CAHIERS DE LINGUISTIQUE SOCIAL, Coll. Bilans et Perspectives, SUDLA, Université de Rouen, 197-203.

CORTES J., MARCELLESI J-B. (dir.), 1990 :« Et pourtant elle bouge... », in EUROPE n° 738 oct. 1990, 3-9.

CORTES J., (dir.), 1987 :Une introduction à la recherche scientifique en didactique de langues, CREDIF / DIDIER, coll. Essais, Paris, 231p.

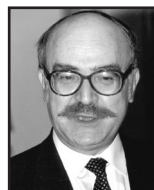
ZARATE G., (dir), 1983 :« D'une culture à l'autre », in LE FRANCAIS DANS LE MONDE n°181, Hachette/Larousse, Paris, 120p.

ZARATE G., 1983 : « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère », in LE FRANCAIS DANS LE MONDE n°181, Hachette/Larousse, Paris, 34-39.

ZARATE G., 1986 :Enseigner une culture étrangère, Hachette, paris, 159p.

ZARATE G., 1998 :« Pourquoi faut-il expliciter les frontières culturelles ? », in LES LANGUES MODERNES : FRONTIERES, n°1 février, mars, avril 1998, Corlet, Paris, 8 –15.

*Francophonie, Europe, Estonie*⁹⁶



Stélio Farandjis

Secrétaire général du Haut Conseil de la Francophonie

« Francophonie, Europe, Estonie », c'est autour de ces trois mots que je voudrais organiser mon propos. La Francophonie que nous aimons, pour laquelle nous combattons, c'est la Francophonie plurielle. L'Europe que nous voulons construire, c'est l'Europe plurielle et l'Estonie qui attire toutes nos sympathies, notre estime est une Estonie plurielle et singulière à la fois et ceci depuis longtemps. C'est un pays qui dès le début du XXe siècle a été aux avant-postes de la diversité : premier pays à adopter une loi d'autonomie culturelle protégeant et affirmant les particularités culturelles en son sein !

Pluralité : j'accorde beaucoup d'importance au mot. Je préfère pluralité, pluralisme, plurilinguisme à multi. Le multi, c'est la diversité anarchique et brute. Le pluri, c'est la diversité voulue, admise, organisée et aménagée. Une pluralité qui s'insère dans l'unité, qui s'inscrit dans l'unité, une pluralité qui s'harmonise étroitement avec l'égalité.

La Francophonie, c'est un mot récent, il ne date que de 1880, c'est une création d'un géographe François Onésime Reclus et encore le mot n'a pas circulé après sa création, il ne sera vraiment utilisé qu'après 1960

Et voilà pourquoi, Mesdames, Messieurs les professeurs, étudiants et vous, amis journalistes, je vous invite à corriger trois erreurs qui sont souvent répandues, *quand le mot « Francophonie » est accolé à colonialisme ou à l'histoire coloniale*:

1. Pendant la période coloniale, le mot Francophonie ne circule pas,
2. On ne justifie jamais la colonisation par le désir de répandre la Francophonie. D'autres motivations ont été mises en avant comme les missions religieuses, les intérêts économiques, militaires, la défense même de la civilisation, mais vous ne trouvez jamais la référence à la Francophonie
3. Le colonisateur ne « *Francophonisait* » pas, même en Algérie, dans les départements français à la fin de l'Algérie française, il y avait au grand maximum

⁹⁶ Intervention au Colloque international «Le français, langue internationale. Statut, rôle et image de la langue française en Estonie» (Tallinn, 14 et 15 septembre 2001).

400 000 petits enfants d'indigènes qui étaient scolarisés en français et maintenant il y en a 6 millions !

L'expansion, l'explosion de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne est post-coloniale. Les effectifs là encore étaient par milliers, aujourd'hui ils sont par millions et par dizaines de millions, l'ensemble de la population subsaharienne scolarisée en français est un phénomène de masse, mais récent.

À partir de 1960, c'est l'explosion. Le mot « Francophonie » qui n'était pas utilisé avant, va l'être intensément et l'idée, le concept va s'affirmer. Pourquoi cette résurgence, cette renaissance, cette réaffirmation dans les années 1960 ?

Il y a là un faisceau de facteurs, de convergences, d'événements qui expliquent cette explosion.

Trois séries explicatives :

1. Le progrès des transports, des communications, de transmission des connaissances si bien que la Francophonie qui est très dispersée (à l'inverse de la germanophonie ou d'autres aires géo-linguistiques) depuis les neiges de l'Acadie jusqu'aux atolls du Pacifique, a bénéficié de ce progrès des transports. Des gens qui étaient très éloignés les uns des autres ont pu se rencontrer, communiquer et s'organiser.

2. La décolonisation

Une vingtaine de pays indépendants choisissent le français comme langue officielle, librement et volontairement. Dans ces pays, où l'on parle de bloc francophone, de Francophonie africaine, de pays francophones d'Afrique, le mot « Francophonie » a peu à peu succédé à l'empire ou à la Communauté qui n'a existé réellement que pendant deux ans.

3. Les années 1960 sont marquées par le mouvement des identités culturelles. Partout dans le monde, les gens à titre de collectif culturel veulent affirmer la nécessité de participer à la vie collective, sociale et politique. Ainsi, chez nos amis du Québec, l'église catholique en particulier avait réussi à conserver l'usage du français mais uniquement à l'église et dans le domicile mais absolument pas dans la vie de l'entreprise ni dans la vie politique. Dans les années 1960 et 1970, c'est la révolution tranquille qui va permettre aux Québécois d'acquérir la possibilité d'affirmer leur Francophonie dans la vie économique et politique. Ceci ira jusqu'à l'adoption de la fameuse loi 101 qui est la charte en faveur de la langue française en 1977.

Le concept de Francophonie a aussi trois significations :

Les mots ont rarement un seul sens et encore ce sens peut varier, fluctuer dans l'histoire. Une polysémie est donc souvent la règle.

1. Première signification

La Francophonie veut dire l'ensemble des gens, la population, les individus qui s'expriment en français à la surface de la terre ou qui pourraient le faire si l'occasion s'en présentait. Il y a des Russes francophones, il y a des Américains franco-

phones. C'est une donnée brute de géographie linguistique. Pour certains, le français est langue maternelle, pour d'autres le français est langue occasionnelle, une langue administrative, de culture, etc...

2. Deuxième signification

Une signification diplomatique, politique, une volonté de s'organiser, de s'associer parce qu'on est francophone. Dans les années 1960, on voit une floraison d'associations d'enseignants de français, de journalistes, de parlementaires, d'universitaires utilisant le français.

En 1970, la première institution intergouvernementale est née, c'est l'Agence de Coopération Culturelle et Technique qui naît lors d'une conférence à Niamey au Niger ; elle existe toujours sous le nom d'Agence de la Francophonie.

C'est la première fois que le Québec participe à une institution au côté du Canada fédéral.

Il y a des leaders politiques comme Norodom Sihanouk, Bourguiba, Léopold Senghor qui voulaient aller plus loin et souhaitaient une véritable communauté francophone internationale au plus haut niveau lancée par les chefs d'État et de gouvernements.

Ce rêve a du mal à entrer dans les faits, avec M. Giscard d'Estaing, on approche du but et ce fut l'échec. En automne 1980 pour des raisons de rivalités entre le Canada et le Québec, le Président Senghor en fut fort triste.

À partir de l'élection présidentielle de François Mitterrand en 1981, l'histoire va repartir. Avec beaucoup d'habileté et de pragmatisme. M. François Mitterrand et le premier ministre canadien Martin Brian Mulroney vont réussir en 1986 à rassembler à Paris le premier sommet des chefs d'État et de gouvernements des pays ayant en usage le français.

Il y a eu ensuite le sommet de Québec en 1987, celui de Dakar en 1989, de Chaillot en 1991. Le sommet de Maurice en 1993 a été très important puisqu'il a été l'occasion de dire « non » à la volonté américaine de faire entrer les biens culturels dans la liberté totale des échanges commerciaux.

Il y a eu, en décembre 1995, le sommet de Cotonou où c'est affirmé la volonté du plurilinguisme dans les autoroutes de la communication. Et le fameux sommet de Hanoi, en 1997 où a été créée cette entité politique qui s'appelle l'Organisation Internationale de la Francophonie avec un secrétaire général et des opérateurs qui sont les bras de cette entité politique.

3. Troisième signification

C'est celle du Président Léopold Sédar Senghor dans la revue *Esprit* en 1962. La revue consacrait un numéro spécial au français langue internationale. Léopold Sédar Senghor dit dans cet article : «La Francophonie, c'est cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races qui se réveillent à leur chaleur complémentaire».

Là est la troisième signification et la signification essentielle, ce rêve d'alliance étroite entre l'unité et la diversité, entre la liberté et la solidarité.

La Francophonie est, en effet, fondamentalement plurielle, voilà pourquoi en 1982, j'ai forgé l'expression de la « franco-polyphonie ».

Pourquoi plurielle : pour trois raisons encore.

1. Le français n'est plus la langue des français seulement. Ce que l'on considérait avec mépris, les québécoismes, le wallonisme... tout ça est fini. Tout le monde, tous les co-propriétaires, tous les co-locuteurs de cette langue ont le droit de créer des mots, des expressions, à faire adapter des tours de phrases qu'ils ont créés eux-mêmes. Je ne dis jamais « ferryboard » mais je dis un traversier qui est un mot créé par les Québécois, et que de jolis mots créés par les Africains, les maghrébins, les Caribéens... ! C'est la première illustration de cette pluralité. Il y a même une commission à l'Académie française qui adopte des mots qui viennent de partout.

2. Deuxième illustration de cette pluralité

Le fait que cette langue unique, commune, exprime des cultures différentes, des mémoires différentes, des imaginaires différents si bien qu'elle va se colorer d'une manière différente par les rythmes, les mélodies, les images, les métaphores. Comme le dit le poète Mauricien Edouard Maunick « je veux ensauvager la langue française », ou comme disait le poète et romancier congolais Sony Labou Tansi « je veux tropicaliser la langue française » ou comme disait encore le poète haïtien René Depestre « le français est devenu un lieu d'identités multiples ».

3. Troisième illustration de la Francophonie plurielle

Le fait que partout le français vit en cohabitation avec d'autres langues. En France, le français vit en cohabitation avec l'occitan, le corse, le breton, le flamand, l'alsacien et les langues des populations d'origine immigrée. Et il y a la co-existence, le concubinage linguistique entre le français et le berbère, le français et l'arabe, le français et les langues africaines, le français et les créoles.

Francophonie plurielle, Francophonie pluraliste aussi par les régimes politiques différents, les religions différentes, les opinions, les philosophies différentes qu'elle embrasse. Cette Francophonie entend veiller avec d'autres partenaires à maintenir en Europe un plurilinguisme vivant. La France, la Belgique, le Luxembourg sont des pays francophones au coeur même de la construction européenne. Nous avons tous entendu parler du rôle de Bruxelles, de la cour de justice. Cette cour de justice qui siège à Luxembourg s'exprime majoritairement en français, entend veiller à défendre ce plurilinguisme. D'ailleurs en Belgique, le flamand est sur un pied d'égalité avec le français. Comment faire pour développer, affirmer le plurilinguisme en Europe, veiller à ce que le français reste une langue de travail de l'Union européenne comme elle l'est sans conteste au Conseil de l'Europe qui à l'origine a choisi 2 langues de travail : l'anglais et le français.

La formation des diplomates des pays qui adhèrent à l'Union européenne est un autre souci majeur et je salue le gouvernement estonien et l'Ambassade de France qui ont fait une oeuvre singulièrement originale et symbolique en la matière.

Se pose alors la nécessité d'une politique extérieure commune de la Francophonie

dans les zones, et dans les pays non francophones. Il y a désormais à réfléchir à ce que la Francophonie peut faire pour favoriser l'expansion du français dans les pays non- francophones. Ce n'est pas seulement le fait de la France de s'occuper de cela.

L'identité européenne, c'est essentiellement la diversité. Qu'est-ce que l'Europe ? Il y a un proverbe sénégalais qui dit : « Quand tu hésites sur le chemin à emprunter, regarde d'où tu viens. » Comment est née l'Europe ? Que d'erreurs font certains hommes politiques, journalistes qui tartinent à longueur de journée sur l'Europe du Moyen Âge ! Il n'y a pas d'Europe au Moyen Âge, c'est un contresens historique, c'est un anachronisme. Au Moyen Âge, on parle de « Chrétienté ».

L'Europe naît au moment où la Chrétienté même se divise entre catholiques, luthériens, calvinistes. Au moment même où la latinité se déchire au profit de l'espagnol, de l'anglais, du français, de l'italien. C'est l'Europe qui choisit les Etats-nations contre le rêve unitaire et impérial des Habsbourg. La monarchie française, le traité de Westphalie en 1648 brisent la tentative d'unifier, de hiérarchiser les pays. Désormais ce sont des Etats indépendants qui vont s'équilibrer avec des pôles autonomes multiples. Louis XIV cédant à des rêves de grandeur, Napoléon, Guillaume II, Hitler se briseront sur cette réalité fondamentale.

Lorsque l'Europe a été construite, un des grands théoriciens de l'Union européenne, Gaston Berger a dit : « Europe, garde toi de trop d'unité ». Paul Valéry disait que l'Europe était la tête d'épingle de l'Asie, mais ce petit espace est très diversifié par les reliefs, les langues, les moeurs, les coutumes, la créativité dans les arts et les lettres.

Comment maintenir et fortifier ce plurilinguisme qui est la carte d'identité de l'Europe ?

Dans le traité de Maastricht, l'article 126 rappelle le principe du soutien nécessaire aux langues de l'Europe. Celles-ci ne se maintiendront, selon nous, que si deux langues étrangères sont enseignées dans les écoles obligatoirement en plus de la langue maternelle. Il faudra aussi développer l'enseignement précoce des langues dès l'enfance car c'est dans la phase enfantine et pré-adolescente que l'on s'imprègne le mieux et une langue étrangère. Par ailleurs, l'enseignement professionnel des langues dans la phase active d'un individu, l'éducation permanente, l'enseignement spécialisé, le français des affaires et du tourisme, les filières spécialisées à l'université, voilà d'autres voies à privilégier.

L'enseignement bilingue et l'environnement audiovisuel plurilingue sont également à promouvoir c'est-à-dire qu'il faut entendre sur les radios des chansons dans toutes les langues si l'on veut ici qu'il y ait une proximité linguistique d'ordre affectif dans le coeur des populations.

Estonie plurielle : je salue les efforts faits en faveur de la Francophonie, les initiatives qui viennent des professeurs, des militants de la Francophonie. C'est un phénomène singulier. Dans le dernier Rapport sur l'état de la Francophonie dans le

monde, nous insistons sur les initiatives qui viennent de la société civile en faveur du français. Cette Estonie qui recèle une capacité de créativité culturelle extraordinaire, nous fait espérer qu'elle sera une alliée de la France, et surtout de la Francophonie et de l'Europe plurielle, dans la recherche d'une civilisation universelle plurielle.

C'est un pays qui montre l'exemple de l'alliance entre la modernité et la vitalité de ses traditions, de ses chants, de sa créativité littéraire, théâtrale et musicale. Il n'y a pas de petits peuples... Il y a des peuples qui veulent vivre et d'autres qui s'abandonnent.

Mais, pour maintenir cette alliance, la dynamique d'une société libre n'est pas suffisante, il faut aussi l'intervention politique : la loi 101 du Québec, la loi estonienne de 1989 sur la politique linguistique (qui est à rapprocher des lois françaises de 1975 et de 1994) sont là pour nous le rappeler. Il faut aussi des politiques de traduction du français vers l'estonien, de l'estonien vers le français. Il faut former des traducteurs, des interprètes et donner des aides aux maisons d'édition.

Les nouvelles technologies qui permettent aujourd'hui de voir un film en plusieurs langues, de produire des films, des programmes de télévision en commun doivent être utilisées. Le soutien aux industries culturelles est indispensable. Il faut que nos entreprises de films, de disques, de livres et des produits multimédias se développent dans chaque pays.

Il faut que cette mondialisation aujourd'hui laisse la place à une civilisation humaniste, universelle, fraternelle et plurielle, qui se tienne à égale distance des deux dangers qui nous menacent : le désert de l'uniformisation et la jungle des ghettos identitaires.

À l'encontre de ce désert et de cette jungle que nous devons repousser, construisons et aménageons ensemble le véritable jardin de l'humanité.

La Francophonie pour les pays d'Europe centrale, orientale et balte

Alexandre Wolff

Chargé de mission

Haut Conseil de la Francophonie

Aujourd'hui, neuf pays d'Europe centrale, orientale et balte (Albanie, Bulgarie, Lituanie, Macédoine, Moldavie, Pologne, République tchèque, Roumanie et Slovénie) ont choisi, à des degrés divers, de faire partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Reconnue récemment par l'ONU, l'OIF réunit cinquante-cinq Etats et gouvernements dont le dénominateur commun est la langue française et qui ont progressivement resserré leurs liens, au départ essentiellement culturels, jusqu'à devenir une instance dotée d'objectifs politiques exprimés lors des Sommets de la Francophonie (le IX^{ème} se tiendra à Beyrouth dans un mois) et d'instruments multilatéraux de coopération, comme l'Agence intergouvernementale de la Francophonie, l'Agence universitaire de la Francophonie ou TV5.

Tous ces pays ont tissé, au cours des siècles, des liens historiques avec la France, et le français, autrefois langue des élites, continue d'exercer un attrait certain chez les jeunes désireux de s'ouvrir sur l'extérieur. Mais tout en se montrant sensibles à un système de valeurs politiques et culturelles qui reconnaît et défend la diversité, ils voient aussi dans ce forum une voie d'accès privilégiée pour s'intégrer au plus vite à l'Union européenne et autres instances internationales. De son côté, en s'ouvrant ainsi à l'Est, la Francophonie apporte bien la preuve qu'elle représente un contre-feu à l'uniformisation.

La prédominance de la France, tant dans les facteurs expliquant l'engagement francophone des pays concernés, que dans la description des expressions concrètes de la Francophonie ne répondent pas à un parti pris ni à une quelconque prédisposition chauvine, mais bien à une réalité. On peut apprécier diversement ce constat, pas le nier. Il reflète vraisemblablement une relation pragmatique à l'ensemble francophone, qui ne saurait exister sans la langue française, qui bien que propriété commune des pays s'en réclamant, ne puisse se passer de l'engagement de la France. Ce risque de désintérêt français est d'ailleurs souvent agité par les autres francophones au nez des responsables de l'hexagone... Par ailleurs, ce prisme français par lequel les pays d'Europe centrale, orientale et balte appréhendent la Francophonie ne semble pas s'accompagner, bien au contraire, d'un refus de s'ouvrir aux autres partenaires francophones.

Un ancrage historique

Les liens qui unissent ces pays à la Francophonie se fondent sur des logiques, qu'on peut ranger dans trois catégories : historico-culturelle (produit d'une histoire), politique (stratégie nationale) et factuelle (liée à la pratique du français).

Pourquoi faut-il analyser un phénomène contemporain à l'aune de critères puisés dans les siècles

passés ? Outre le fait qu'une observation géopolitique ne saurait se passer de la dimension historique qui la sous-tend, le cas d'espèce le justifie tout particulièrement. C'est en effet, pour tous les pays concernés, au moment de la genèse même de cette curieuse alchimie qui réunit une langue, un peuple et la conscience d'appartenir à une entité spécifique qu'apparaît la relation avec la France, bien qu'elle préexista parfois. De plus, elle s'exprime par un soutien sincère, souvent intéressé mais bien réel à cette maturation nationale. La configuration est suffisamment exceptionnelle pour mériter un rappel.

Certes, cette histoire n'a pas l'évidence ni, fort heureusement, la violence passionnelle qui ont pu marquer les relations coloniales d'autres pays de l'ensemble francophone, mais elle connaît des moments décisifs, propres à s'inscrire de façon indélébile dans la «mémoire des peuples». Nous pouvons citer quelques moments et certaines figures marquantes qui ont contribué à façonner la connivence, l'amitié, le patrimoine commun qui ont permis d'arriver naturellement à la démarche politique actuelle.

A titre d'exemple, on peut évoquer la Pologne et la création par Napoléon (dont on connaît les amours avec la Comtesse Walewska) du Grand-Duché de Varsovie en 1807. La Constitution posera le principe de l'égalité devant la loi et affirmera la liberté de conscience. L'administration territoriale est copiée du modèle français et le Code civil restera en vigueur jusqu'en 1946.

La Roumanie, qui, entre 1835 et 1838, voit partir nombre de ses fils, venus à Paris pour former, autour de Lamartine (qui sera le président d'honneur de la Société des étudiants roumains), Michelet et Edgard Quinet, le «Cercle révolutionnaire roumain», souvent appelé «Cercle du Collège de France». Certains d'entre eux participèrent à la révolution parisienne de février 1848 avant de faire vivre le «Printemps des peuples» dans leur pays. Ainsi, ce sont les «parisiens» qui formèrent le «Comité révolutionnaire» à Bucarest en mai 1848, qui adopta un programme en 22 points, qui conduisit à la formation d'un gouvernement provisoire dont ils furent les premiers membres. L'un des membres de ce cercle n'était autre qu'Alexandre Ion Cuza (1859-1866) qui concrétisa brièvement l'unité roumaine. C'est lui qui allait fonder les bases de la vie politique, économique, sociale et culturelle de la Roumanie moderne. Il promulgua notamment un Code pénal et un Code civil inspiré du Code Napoléon (décembre 1864), organisa le système de l'enseignement et fonda deux universités, à Jassy en 1860 et à Bucarest en 1864. Beaucoup plus tard, n'oublions pas que l'un des premiers mouvements de la contestation, qui allait provoquer la chute des Ceaucescu, le Groupe pour le Dialogue Social (GDS) a rédigé sa déclaration constitutive en français. La trentaine d'intel-

lectuels impliqués dans cette fondation comprenait notamment des professeurs de français, dont Doïna Cornea.

La Slovénie, pour laquelle les premiers vrais contacts francophones datent des victoires napoléoniennes, qui donnent naissance aux provinces Illyriennes (Carniole, Carinthie occidentale, Gorz, l'Istrie, une partie de la Croatie, la Dalmatie et Raguse) arrachées aux Habsbourg, où l'utilisation de la langue allemande sera réduite, ce qui permettra au slovène de survivre.

La République tchèque dont le «réveil national» fait de la France une alliée naturelle, en contrepoids à la sphère germanique. Plus tard, la France sera la première puissance à reconnaître le Comité national tchèque, puis le gouvernement provisoire de la Tchécoslovaquie, la France accueillera la Conférence dont l'issue sera le traité de Versailles créant la Tchécoslovaquie en 1919.

La période communiste n'empêchera pas les grands mouvements littéraires et artistiques d'avant-garde de pénétrer le pays et, ni le structuralisme, ni l'existentialisme ne furent ignorés de l'élite tchécoslovaque, dont nombre d'opposants trouvèrent refuge en France, comme Arthur London, auteur de l'Aveu, qui avait épousé une française. Après l'invasion soviétique de 1968, une nouvelle vague d'exilés allait rapprocher les deux peuples : Jiri Kolar et Milan Kundera notamment, qui allaient même obtenir la nationalité française. A la fin des années 80, le soutien à l'opposition intérieure de la part de la France fut constant et François Mitterrand, en visite officielle à Prague en 1988, fut le premier chef d'Etat ou de gouvernement à rencontrer sept opposants, dont l'écrivain et dramaturge Vaclav Havel, actuel président de la République tchèque.

Pour résumer ici le propos, on peut dire que de nombreux peuples de l'Europe centrale, balkanique et orientale ont trouvé auprès de la France, parfois de la Belgique et de la Suisse, les soutiens nécessaires à l'émergence de mouvements politiques et culturels qui ont eux-mêmes œuvré à la naissance de l'idée nationale, puis d'Etats indépendants. Au XVIIIème siècle, la plupart des Etats dont il est question ici vivaient sous la domination des Russes, des Autrichiens (puis du double Empire) ou de La Porte et la France, surtout à partir du mouvement des Lumières et avec la Révolution, a soutenu l'idée de libération des peuples. Au XIXème siècle, les mouvements de libération nationale, souvent conduits par des intellectuels formés en France et baignés de la culture politique et littéraire françaises, ont trouvé des défenseurs et des porte-parole dont les noms restent encore aujourd'hui des références : Victor Hugo, Lamartine ou Michelet se sont enflammés pour ces causes. Les intérêts convergents de certaines des revendications nationales avec les ambitions napoléoniennes ont également contribué à marquer les mémoires. De ce fait, le français a parfois servi de langue de référence et la France de modèle administratif lors de l'accès à l'indépendance de plusieurs de ces Etats, alors qu'il était déjà la langue de la diplomatie internationale (tout en étant celle des aristocraties, notamment à l'Est) et qu'il était encore une grande langue de diffusion scientifique. Le deuxième élément commun à l'ensemble des neuf pays concernés est le rôle joué par les instituts et centres culturels français pendant la période commu-

niste. L'ouverture sur le monde dans lequel l'opinion s'exprimait librement et où s'exerçait la libre pensée humaine se faisait aussi en français (mais pas exclusivement). C'est ainsi qu'une part importante de la population a fait le choix de l'apprentissage du français, qui était par ailleurs, après le russe obligatoire, une langue nécessaire à la communication internationale. De plus, l'enseignement du français était largement proposé, souvent dans des classes dites bilingues ou à horaires renforcés dont la réputation était excellente. C'est pourquoi, les élèves formés jusque dans les années 60/70 avaient majoritairement une connaissance plus ou moins grande du français.

Par la suite, et surtout après la chute du mur, les situations connaissent des évolutions assez spécifiques par pays, notamment du point de vue du rapport au français, même si on assiste globalement à un recul de ses positions, malgré la fin de l'obligation d'apprendre le russe, qui libèrera un espace, plutôt occupé par l'allemand. La place du français et de la France, comme celle de tous les pays est réexaminée à l'aune des bouleversements qu'apporteront la chute du mur de Berlin en novembre 1989, puis la fin de l'Union soviétique un an plus tard. Notons, qu'en Estonie, le français, bien que placé après l'anglais, l'allemand et le russe et ne rassemblant qu'entre 1% et 3% des apprenants de langues étrangères, semble aujourd'hui en voie de rémission.

Une stratégie géopolitique et des valeurs communes

Après 1989, on peut dire que ces pays, même s'ils menaient déjà, pour certains d'entre eux, une politique internationale se sont trouvés confrontés à la nécessité d'une redéfinition des objectifs qu'ils assignaient à leur «nouveau pays». La majorité était même constituée de nouveaux venus (du point de vue de leur reconnaissance juridique) sur la scène internationale : Lituanie, Macédoine, Moldavie, République tchèque et Slovaquie. Quelle que soit l'analyse que l'on peut faire des choix qui ont été arrêtés dans les années 90, il faut considérer qu'ils correspondent à une volonté nationale souveraine, consciente de ses intérêts et ayant défini des priorités.

Pour chacun des pays la volonté de rééquilibrage du balancier des relations internationales vers l'Ouest a été déterminante et explique à elle seule une part des motivations du rapprochement francophone. Assez rapidement, elle s'est incarnée plus explicitement dans une perspective d'adhésion à la Communauté européenne et à l'OTAN. Pour quelques pays, il s'agissait de pouvoir simplement intégrer l'ONU, l'OCDE ou l'OMC. Globalement, le rapprochement avec la France et l'amélioration faite à la situation du français ne pouvait que servir ces objectifs, ne serait-ce que du point de vue du rôle qu'y joue la France (qui pèse fortement dans l'Union européenne et qui est membre permanent du Conseil de sécurité de l'ONU, par exemple), mais également en raison du statut du français, langue officielle et de travail de la plupart de ces instances.

Il convient de distinguer la place de la dimension européenne qui nous concerne ici doublement. Elle est intéressante de part le rôle qu'elle fait jouer à la Fran-

cophonie et singulièrement à la France, mais aussi en raison des valeurs qu'elle recouvre, souvent proches de l'engagement francophone. En effet, mis à part le cas de la Bulgarie, de la Roumanie et de la Moldavie (engagées plus tôt et pour d'autres raisons) on peut penser que l'ambition européenne s'est dotée de l'outil francophone. La France étant, avec l'Allemagne, l'un des acteurs sans l'aval duquel rien ne se fait en Europe, il est indispensable d'avoir son appui et de devenir son allié. Par ailleurs, la maîtrise du français, l'une des langues officielles déjà en vigueur au sein des institutions européennes, qui est encore souvent, bien que moins que l'anglais, langue de travail de fait de quelques réunions, ne puisse qu'accroître les capacités d'intégration du pays.

Mais pourquoi ne pas avoir fait le choix de l'anglais, qui présente les mêmes caractéristiques, ou même de l'allemand qui aurait été plus simple pour nombre de ces pays ? C'est là que le moyen devient fin et que la problématique des valeurs redonne à la Francophonie sa propre légitimité et sa raison d'être. Même si pour chacun d'entre eux, la part des réticences éprouvées pour certains voisins trop proches ou le degré de proximité linguistique qui favorise plutôt le français que l'allemand ont pesé, fondamentalement, c'est la confiance dans la capacité d'accueil de la Francophonie qui est ici exprimée.

Ainsi, à titre d'exemple, pour l'Albanie, elle représentait, dès 1996, l'intégration au monde, et en particulier, à terme, à l'Union européenne : “ les francophones représentent la famille au sein de la grande famille (européenne) ”. Mais elle correspond aussi à une vision politique, fondée sur le refus de l'uniformisation, de l'invasion culturelle et idéologique américaine, dans le respect des identités de chaque pays et dans la diversité préservée des identités culturelles. Cette dimension est particulièrement importante pour un pays privé de culture démocratique et coupé du monde, dont l'ouverture aux autres s'est traduite dans beaucoup de cas par une invasion de sous-produits de consommation culturelle et l'application de recettes d'inspirations ultra-libérales, inadaptées à la transition nécessaire de nombre des pays d'Europe centrale et orientale. De plus, la culture démocratique à constituer en Albanie semble avoir été un objectif majeur de l'intégration du pays à la Francophonie

Si la relation à la Francophonie des pays de l'Europe centrale, orientale et balte puise incontestablement ses racines dans leur rapport avec la France, cela correspond sans doute à une phase adolescente dont la fin est proche. La Francophonie, elle même organisée de façon institutionnelle depuis trente ans, mais politiquement affirmée depuis seulement quatre à cinq ans, n'est pas encore tout à fait adulte.

Depuis la nomination d'un secrétaire général en la personne de Boutros Boutros-Ghali, dont l'autorité et les compétences sont internationalement reconnus, la Francophonie cherche à définir plus précisément les voies et moyens de son existence et s'interroge sur sa raison d'être. Les adhésions récentes constituent

peut-être une forme de réponse. Les nouveaux adhérents comme les plus anciens devront néanmoins trouver ensemble l'équilibre nécessaire à la continuité du lien qui les unit et fait une part de leur cohérence, à savoir la langue française, tout en s'inscrivant dans l'interdépendance croissante des Etats. La fameuse mondialisation, dont le principe n'est pas rejeté par la Communauté francophone, ne doit pas se traduire par le triomphe d'un modèle unique pour les échanges économiques, l'expression artistique et culturelle, la communication écrite, orale ou électronique, la gastronomie... Cette déclaration d'intention nécessite la mise en œuvre de stratégies communes, non seulement aux cinquante-cinq Etats et gouvernements francophones, mais compatibles avec les intérêts et les attentes du plus grand nombre. C'est tout l'enjeu du prochain Sommet de la Francophonie qui se tiendra à Beyrouth en octobre 2001. Des éléments précis de réponse nous sont déjà fournis par les résultats de la conférence ministérielle de Cotonou, qui s'est tenue en juin 2001 et sur laquelle je pourrais revenir si vous avez des questions.

Les Bulgares, les Tchèques, les Moldaves et tous les autres savent, car la Francophonie le démontre depuis ses origines, qu'elle peut unir sans uniformiser, défendre les identités multiples sans repli hors du monde. La Francophonie refuse la mise en œuvre d'une mondialisation exclusivement marchande, standardisant toutes les offres et réduisant les langues et les cultures du monde à quelques «niches» folkloriques locales.

De ce point de vue, la Francophonie se retrouve aux côtés d'autres entités, comme la Communauté des peuples de langue portugaise, d'autres aires linguistiques, comme avec les hispanophones et pourquoi pas demain, d'autres pays comme la Russie ou l'Estonie, qu'ils intègrent formellement l'OIF ou non.

De la capacité des francophones à proposer au monde une vision à la fois conforme à ses valeurs de référence dans ses objectifs et adaptée dans ses propositions à la modernité multiforme des évolutions en cours, dépend l'avenir de la Francophonie. Les pays d'Europe centrale, orientale et balte qui la composent, notamment les plus récemment arrivés, peuvent contribuer de façon décisive à la réussite de cette entreprise, ne serait-ce qu'en s'interrogeant, peut-être plus que les autres, sur le sens de leur présence en cette instance.

«La Francophonie, parce qu'elle est un combat pour le respect de la diversité linguistique et culturelle, représente un véritable enjeu en cette fin de siècle, (...) cet enjeu est essentiel pour la préservation du patrimoine de l'humanité, pour l'avenir, aussi, de la démocratie internationale et donc de la paix»

Boutros Boutros Ghali.

Synthèse par les présidents des trois ateliers

*M. Christian Puren,
M. Klaus Bischoff,
Mme Krista Vogelberg*

Compte rendu de l'Atelier A : Didactologie des langues et des cultures

Christian Puren
Président

Cet Atelier a porté en fait à la fois sur l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie. Il a suscité un intérêt constant de la part de tous les participants : les interventions étaient de bon niveau et elles ont donné lieu à des échanges intéressants.

Elles étaient aussi bien équilibrées entre deux aspects différents sur lesquels se sont concentrées les interventions, ou qui ont été traitées à l'intérieur de la même intervention, à savoir d'une part la situation du français dans les États baltes (perspective institutionnelle), d'autre part des questions d'enseignement/apprentissage du français (perspective didactique)

1. Perspective institutionnelle

Le français est dans la situation d'une langue très peu enseignée (entre 1% et 5%, que ce soit en première ou seconde langue), situation due à la conjonction du poids de l'héritage soviétique et de la puissance de l'anglais comme langue de communication internationale.

Il existe malgré tout de réelles perspectives de progrès pour le français, en jouant simultanément sur deux facteurs fondamentaux :

a) L'image de la France et du français, comme le montre le cas de la Lituanie, où il y a un rapport entre la situation relativement favorable de l'enseignement du français dans ce pays (par rapport aux deux autres), et l'image très positive dont y bénéficie la France depuis l'époque napoléonienne. On peut penser que le processus d'intégration des Pays baltes dans l'Union européenne – dans laquelle la France a un poids politique et le français un statut linguistique reconnu – ne pourra dans les années qui viennent qu'améliorer cette image. Encore faut-il prendre garde à ce que tout image positive d'un pays ne bénéficie pas mécaniquement

à l'enseignement de sa langue, comme le montre, dans une partie de l'opinion publique des Pays baltes, l'image du français comme un " produit de luxe "...

b) L'organisation de l'enseignement des langues

Il faut simultanément travailler sur l'offre et la demande.

On pense naturellement à l'enseignement aux adultes (enseignement aux fonctionnaires appelés à intervenir au niveau européen, par exemple), mais il ne faut pas oublier que d'un point de vue quantitatif, l'enjeu principal est clairement *l'enseignement scolaire du français*.

En ce qui concerne l'offre, la Lituanie montre une politique très volontariste en faveur de la diversification linguistique, avec l'obligation d'une seconde langue étrangère (créneau " naturel " du français en Europe) et l'obligation faite à toutes les écoles de proposer toutes les langues officiellement enseignées. La diversification des cursus est un autre moyen, mis en œuvre dans certains établissements, d'attirer des élèves (classes " bilingues " ou " européennes "). L'offre ne doit pas seulement être pensée au niveau de l'enseignement, mais aussi, de plus en plus, au niveau d'une certification (qui devra être désormais reconnue d'emblée au niveau européen). D'où l'intérêt, dans cet Atelier A, des différentes interventions portant sur l'évaluation finale des élèves en milieu scolaire.

Sur ces deux facteurs, l'intervention de la Présidente de l'association nationale des professeurs de français d'Estonie, présentant dans une attitude très volontariste de très nombreux projets en cours ou projetés, montre tout l'intérêt pour la France de s'appuyer sur les professeurs nationaux de français, en favorisant au maximum toutes leurs actions.

2. Perspective didactique

Un certain nombre d'interventions – ou, comme nous l'écrivions plus haut, une partie de certaines interventions – ont porté sur la perspective didactique dans l'enseignement du français. On y a retrouvé les grandes orientations actuelles de la didactique des langues au niveau européen, depuis les principes de la pédagogie moderne (la centration sur l'apprenant, la pédagogie différenciée, la pédagogie du projet...) jusqu'à la toute récente " perspective actionnelle " des experts du Conseil de l'Europe (Cf. le *Cadre commun européen de référence* de 1996-1998), en passant par l' " approche communicative " impulsée dans les *Niveaux-seuils* des années 70-80.

La qualité des interventions concernant cette perspective ne peut que donner encore plus de relief à aux souhaits – formulés de manière récurrente par les participants – d'un programme sérieux et systématique de formation continue des enseignants.

Sur ce point, crucial donc, les deux perspectives, institutionnelle et didactique, se rejoignent : le français ne se développera dans les Pays baltes que si l'offre en est *adaptée* (c'est-à-dire diversifiée) et *de qualité*.

Compte rendu de l'Atelier B : Le français, langue professionnelle

Klaus Bischoff
Président

Cet atelier a comporté trois grandes orientations : à quoi peut servir le français comme langue étrangère, le français de spécialisation comme le français juridique, les filières de formation en France dans les grandes écoles et les universités et que peut apporter la connaissance du français en Estonie dans le secteur marchand.

La France a ouvert ses portes pour accueillir des étudiants estoniens qui souhaitent faire une carrière professionnelle alors qu'en Estonie il n'existe pas encore de formations spécialisées aussi répandues qu'en France.

L'Institut National des Sciences Appliquées de Rouen propose des formations à des étudiants étrangers. Cette école d'ingénieurs (il en existe quatre de même nature en France), 8000 étudiants et une production annuelle de 1500 lauréats avec des débouchés professionnels immédiats, dispense une formation scientifique de haut niveau et propose des cours intensifs de langues (anglais/français) en été, d'une durée d'un mois, pour préparer les étudiants étrangers à intégrer le cursus scolaire dans les meilleures conditions.

L'Université Technique de Tallinn qui prépare les futurs ingénieurs estoniens a donné ensuite un aperçu du développement de l'apprentissage des langues. Le bilan est loin d'être réconfortant pour le français mais aussi pour les langues étrangères en général. Le principe est que les langues étrangères ne sont pas une priorité pour la formation des futurs ingénieurs. Les cours de langues ne sont pas obligatoires dans la formation des ingénieurs alors que l'on exige un examen obligatoire de langue dans le cursus universitaire.

Par contre, la séance sur le français langue juridique a mis en valeur l'importance de cette formation pour les étrangers mais aussi pour former les fonctionnaires, interprètes et traducteurs de la communauté européenne.

Les échanges universitaires ont ensuite été l'occasion d'expliquer ce que signifie l'expression « grandes écoles » en France. L'ESCP-EAP, une grande école de commerce de Paris, a présenté son programme de formation des futurs cadres des entreprises avec 6000 candidatures par an pour 450 places. Mais le coût élevé des études, 6000 euros par an, a soulevé des interrogations en ce qui concernent les possibilités d'études pour les pays candidats à l'adhésion.

À l'école de commerce estonienne EBS, le français est en progression et les étudiants y trouvent un intérêt dans le secteur commercial sous forme de stages dans les entreprises françaises et de formations plus spécialisées dans les écoles françaises de gestion. Inversement, le poste d'expansion économique a fait valoir une nette augmentation des échanges économiques franco-estoniens. Le marché esto-

nien intéresse de plus en plus les entreprises étrangères et cela nécessite une bonne connaissance des cultures des deux pays. Selon Anu Adamberg, conseillère à la chambre de commerce d'Estonie, il est important de connaître les différences culturelles pour bien négocier les contrats, la manière de les formuler, le rôle du dîner après les négociations... connaître la langue française ne suffit pas, il faut outre les aptitudes linguistiques, s'intéresser à la culture.

L'atelier a montré que le français est utile dans les relations professionnelles entre l'Estonie et la France mais qu'il faut développer le langage de spécialité, la langue juridique, proposer des filières de formation en France avec la possibilité d'obtenir des bourses pour entrer dans ces établissements. Une carrière professionnelle peut être tout à fait envisagée en France avec l'aide des institutions.

Compte rendu de l'Atelier C : Le français, langue internationale

Krista Vogelberg
Présidente

Les exposés des groupes de travail furent consacrés à deux questions principales:

- Le niveau de connaissance du français dans les différents pays.
- Les moyens et les possibilités d'amélioration des connaissances du français et l'importance du français dans la communication internationale.

Le constat commun à tous les exposés montre que le français en tant que langue étrangère et de communication internationale pourrait être plus répandu qu'il ne l'est jusqu'à présent. Pour les Pays Baltes ainsi que pour le Portugal, une courbe similaire décrit la forte position du français au début du 20^{ème} siècle et son déclin pendant la période de l'après-guerre. Actuellement, bien que l'anglais soit une langue de masse et prépondérante dans tous les milieux, cela n'explique pas toujours la faible diffusion du français surtout dans les domaines du commerce et des médias. Le français peut s'adapter aux nouveautés.

La plupart des exposés laissent croire que le français est en train de reprendre du terrain et de renforcer ses positions dans le monde. Ainsi Mindaugas Briedis a souligné le fait qu'en Lituanie, les agents des institutions d'Etat apprennent de plus en plus le français et il souligne les efforts consentis par les ministères lituaniens pour développer des projets de coopération avec les administrations françaises. L'exposé présenté par Laurent Pochat a donné ensuite un tableau statistique de la dynamique de l'enseignement du français en Estonie pendant les 10 dernières années. On observe une tendance générale à la hausse. Le nombre de personnes qui apprennent le français en Estonie a augmenté d'un tiers par rapport aux années 1994-1995.

Dans ce processus, l'élément moteur pour les Pays Baltes est l'importance qu'ils accordent à leur entrée possible dans l'Union européenne.

Laurent Pochat présente les principaux domaines de la politique du français qui sont définis par le Ministère français des Affaires étrangères, à savoir la contribution à l'enseignement du français dans les écoles (français précoce...), la formation initiale et continue des enseignants, et le développement de la coopération avec les ministères concernant la formation des diplomates, des fonctionnaires et des experts en langue. Des accords dans tous ces domaines ont été signés ou sont en train d'être négociés, étape par étape.

Le français est aussi une langue qui s'enseigne avec les nouvelles technologies. Le programme virtuel « Chloé » a fait valoir l'intérêt d'un enseignement du français sur internet avec des contenus d'apprentissage d'une langue et des liens avec d'autres sites qui démontrent tout l'intérêt de la technique informatique.

L'enquête sur l'image de la langue française en Estonie par le Département de français de l'Université Pédagogique de Tallinn confirme que la culture reste de loin la référence pour l'apprentissage du français. La langue est bien perçue parmi les Estoniens et 39,2% d'entre eux pensent qu'il faut utiliser plusieurs langues, notamment dans l'Union européenne.

L'atelier a permis de mettre en valeur le français avec ses faiblesses et ses atouts pour un développement ciblé avec des programmes adaptés à la demande du marché.

Synthèse du Colloque
Se tourner vers l'avenir :
les actes du colloque, la promotion de la recherche
scientifique balte

Jacques Cortès
Professeur des universités
Université de Rouen
Président du GERFLINT

Monsieur l'Ambassadeur,
Mes chers Collègues,

Voici venu le moment d'envisager l'avenir de ce colloque en donnant à tous les discours qui ont été ici tenus la possibilité de s'incarner dans des textes écrits et publiés, susceptibles d'être lus et relus en Estonie et dans les deux autres Républiques Baltes, mais aussi dans tous les pays riverains de la Baltique, ailleurs dans le monde, et même, si nécessaire, à l'autre bout du monde. Utopie? Aujourd'hui certainement pas. La recherche scientifique travaille maintenant en larges réseaux, qu'il s'agisse de réseaux internes à un seul pays, d'un réseau international quand plusieurs pays sont concernés, ou d'un réseau mondial quand aucune limite géographique n'est assignée à la diffusion planétaire d'un projet. Les technologies nouvelles ne sont pas faites pour les chiens et il suffit d'un peu d'imagination, de volonté, d'inventivité, de créativité, de courage...pour rendre possible ce qui, jusque là, relevait du rêve pur et simple.

Il est donc maintenant nécessaire d'envisager, après l'événement dans sa forme dramatique, sa survie dans des ACTES, c'est-à-dire dans un document écrit qui rappelle, atteste et paraphe ce qui a été dit. Un tel document est le complément naturel de nos échanges : *verba volant, scripta manent*, car sans lui le colloque n'a aucune chance de survivre longtemps dans la pensée même de ses protagonistes qui risquent de n'en garder qu'un souvenir que le temps effiloche, partiel même puisque le colloque s'est déroulé en 3 ateliers et que l'on n'a pu, quelque envie qu'on ait eue de savoir ce qui se passait dans les deux autres, en suivre qu'un.

Si l'on veut garantir un impact scientifique et politique durable à un colloque, si l'on a tout simplement de la suite dans les idées, il faut faire de ce dernier l'occasion d'un ouvrage en bonne et due forme, collectant et valorisant l'ensemble des mots échangés et se servant de l'écriture pour conférer la durée au fortuit et à

l'impromptu, mais aussi pour prolonger les chances interactives de la rencontre sur un site internet fonctionnant à la fois comme une base de données et comme un instrument de dialogue en réseau. La science contemporaine, qu'elle soit dure ou molle, fonctionne sur le mode réticulaire. Il n'est donc plus possible aujourd'hui de se dire ou de se prétendre chercheur en s'isolant. Les idées doivent circuler, se rencontrer, s'opposer, se caramboler même par delà les frontières de tous ordres qui fonctionnaient jusqu'ici comme autant de barrières : frontières géographiques, politiques, sociales, idéologiques, spirituelles, culturelles... tout ce qui empêchait les hommes de se parler doit être éradiqué. Le présent et l'avenir sont au dialogue. Alors tentons de saisir l'occasion de ce colloque pour amorcer un courant de recherches durable et fécond.

Je vais, dans cet esprit, faire ici deux propositions susceptibles d'aboutir, à court terme, à des réalisations solides :

- Ma première proposition sera la création d'une revue scientifique intitulée *Synergies Pays riverains de la Baltique* dans le cadre d'une association scientifique et professionnelle dont vous avez découvert le sigle sur la couverture des pré-actes. Il s'agit du GERFLINT (*Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale*) qui a vocation à rassembler l'ensemble des acteurs d'une coopération scientifique en France et dans tout pays souhaitant y adhérer en vue de développer un réseau d'échanges et de coopération visant à une meilleure diffusion des travaux en Didactologie des Langues et des Cultures (article 1 des Statuts de l'association).

- Ma deuxième proposition sera de donner à cette revue accès au site internet du GERFLINT (*gerflint.org*) qui existe déjà et qui constitue le lien entre tous les chercheurs du monde dans notre discipline.

(Le conférencier donne alors quelques explications sur le GERFLINT et le réseau des revues Synergies en voie de constitution et fait projeter sur grand écran le site du groupe).

Je voudrais terminer cette séance par d'agréables obligations.

Merci, d'abord, à son Excellence Monsieur Jean-Jacques Subrenat, Ambassadeur de France en Estonie, pour son accueil chaleureux et surtout pour la confiance, et même la connivence, qu'il a su mettre dans nos rapports. La réussite de ce colloque est l'indice d'une relation sereine, positive, constructive, dont je lui suis reconnaissant car il faut toujours se réjouir des occasions, trop rares hélas, qui nous sont offertes de bien travailler avec quelqu'un. Je souhaite donc qu'il garde, comme moi, le meilleur souvenir d'une rencontre due au hasard d'une mission, et qui s'est renforcée dans la collaboration pour une bonne cause.

Merci également à tous ceux et celles avec qui j'ai eu le plaisir de travailler, dans une ambiance joyeuse, pour la cinquième année consécutive. Je pense évidemment à tous mes étudiants de Lettonie et d'Estonie qui n'ignorent pas l'affectueuse amitié que je leur porte.

Merci aussi à Cécile Elzière dont il n'est pas possible de ne pas aimer cette combinaison de rigueur, de conscience professionnelle, de talent et de facétie dont elle

pétille et brille comme un feu d'artifice. Hier, par exemple, après une longue journée d'échanges copieux, alors que nos esprits étaient un peu embrumés, elle nous a régales d'une communication étourdissante d'esprit et de gai savoir sur la chanson française.

Merci à tous ceux qui ont entouré ce colloque de leurs soins, discrètement mais efficacement, signe d'un merveilleux esprit d'équipe, d'une complicité dans l'effort et d'une grande confiance réciproque. Je veux parler ici des ouvriers et des ouvrières de l'événement chargés de l'accueil, des liaisons, du règlement des mille détails qui, lorsqu'ils sont traités adéquatement – ce fut le cas - font le succès d'une rencontre aussi complexe. Je veux parler aussi des techniciens, photographes, cameramen qui ont suivi le colloque pour en fixer durablement les images. Merci aussi à tous les participants venus des autres Républiques mais aussi à ceux qui nous arrivent de loin et qui honorent par leur présence les travaux d'un colloque auquel leur apport est de toute évidence essentiel en ces temps de mondialisation.

Grande a été ma joie de retrouver Stelio Farandjis après une vingtaine d'années. Sa présence atteste symboliquement l'importance d'une rencontre bien inscrite dans un courant continu d'événements de ce genre où il est question de défendre non pas seulement la langue française mais aussi, à travers elle envisagée selon la formule de Lionel Jospin au Congrès de la FIPF en juillet 2000, comme une langue de " contre-pouvoir ", toutes les autres langues et cultures du monde. Bien évidemment j'englobe dans ces remerciements à Stelio Farandji, Alexandre Wolff, qui nous a admirablement informés de l'état de la Francophonie en Europe Centrale et Orientale.

Merci à Christian Puren dont la communication sur la formation amènera certainement le secteur à réfléchir avec fruit sur cette problématique contemporaine qui est plus que jamais au cœur de toute réflexion idéologique et déontologique. Sauf à retarder de quelques décennies, on ne peut plus ignorer aujourd'hui l'importance capitale de la formation du citoyen moderne à la gestion d'un flux permanent de données et de techniques nouvelles. Former, c'est permettre aux générations montantes d'épouser leur temps avec souplesse et mobilité intellectuelle, capacité d'ouverture et d'adaptation. Tout cela est en substance dans cette belle communication de spécialiste, donc complexe sans être compliquée, mais demandant réflexion et effort.

Merci aussi à tous les autres auteurs de communications des plénières que j'ai eu le plaisir d'entendre ainsi qu'à tous ceux que je n'ai pas entendus pour des raisons indépendantes de ma volonté. Que Klaus Bischof et Krista Vogelberg qui ont accepté la présidence de deux ateliers trouvent ici l'expression de notre sincère reconnaissance, ainsi que Gert Antsu pour sa belle communication sur l'Intégration Européenne et Lauri Leesi pour son discours plein d'humour et d'esprit sur la méthodologie.

On me permettra sans doute de citer particulièrement mes deux amis et disciples venus de loin : Olivier Fléchais, grand spécialiste de l'Afrique Australe, et Ibrahim

Al Balawi, Homme de Culture et Homme de cœur, dont je regrette infiniment que les malheurs du temps l'aient immobilisé sur un aéroport du Moyen Orient.

Enfin, merci à l'ensemble des Services Culturels de l'Ambassade dirigés par Geneviève Ichard, et parmi eux, à Laurent Pochat qui, je le crois, mérite une mention toute particulière pour la qualité exceptionnelle du travail qui a permis à ce colloque d'être une grande et belle manifestation. J'ai organisé énormément de colloques au cours de ma longue carrière et je crois être autorisé à formuler un jugement fondé sur ce que nous avons pu voir ici. Je pense, après avoir lu et admiré les pré-actes et affiches remarquablement composés de ce colloque, après avoir suivi, tout au long de cette semaine Laurent et, auprès de lui, l'admirable, fidèle et efficace François Moutsinga, que nous sommes là en présence d'une équipe redoutable de compétence et de professionnalisme. Ce que j'ai compris, en dialoguant avec de nombreux participants, c'est que tout le monde est pleinement satisfait, comme je le suis moi-même, de la façon dont nous avons été informés, traités, accompagnés, aidés dans tous nos besoins. Sachant combien ont été étroits les délais de préparation de ce colloque qui s'est concrètement déclenché vers le mois d'avril ou mai seulement, on peut dire que le résultat atteint témoigne soit d'un miracle divin, soit d'une exceptionnelle compétence. Je serais personnellement enclin à opter pour la seconde hypothèse, et, si vous êtes d'accord sur ce point avec moi, je vous invite à applaudir l'équipe d'encadrement de ce colloque dans son ensemble et Laurent Pochat en particulier.

Mais comment ne pas dire aussi à Madame le Professeur Suliko Liiv toute l'amitié respectueuse et l'admiration profonde qu'elle m'inspire pour l'aide continue et convaincue qu'elle nous a apportée depuis le commencement de cet événement. Je garde en mémoire précieusement les termes de la lettre très chaleureuse qu'elle m'a adressée à la suite de l'envoi du rapport préparatoire, et de la charmante réception organisée en mon honneur à son domicile. Il est évident que sa détermination et son approbation totales ont été deux des raisons majeures de la tenue de ce colloque auquel elle a contribué par une très belle communication méritant d'être rapprochée sur le fond de celle de Christian Puren. Je vous demande, pour elle aussi de grands applaudissements.

Je ne veux pas oublier dans ces remerciements un grand absent, Monsieur le Recteur Mat Arvisto qui, lui aussi, ne nous a ni ménagé son aide, ni mesuré son amitié.

Monsieur l'Ambassadeur, Mes chers Collègues, je vous donne maintenant rendez-vous dans les Actes de ce colloque et sur le site *gerflint.org* et vous assure de mon amitié et du grand plaisir que j'ai eu à partager ce grand moment avec vous.

Clôture du colloque sur le français

Mati Heidmets

Recteur de l'Université Pédagogique de Tallinn

Mesdames, Messieurs !

Merci aux organisateurs de ce forum de m'avoir invité à y participer. Le sujet de la conférence - la langue et la culture françaises- mais aussi les problèmes d'apprentissage des langues en général peuvent être abordés sous plusieurs aspects. Notre vision du monde, notre attitude à l'égard de la diversité et de l'uniformité jouent un rôle principal. Considérer la langue comme un phénomène à part serait bien fautif; la langue est aussi une manière de penser, un comportement, une culture. Dans les sciences naturelles, la diversité signifie viabilité. Je ne sais pas si le même principe est valable aussi dans le domaine de la langue et de la culture, mais je crois qu'on peut y percevoir quelques rapports. La multiplicité linguistique de la société cause des difficultés de communication, mais donne aussi des avantages importants en ce qui concerne les relations avec le monde, la compréhension de l'entourage.

Pour l'Estonie, la question de la langue se pose dans un sens plus large. Il s'agit d'une question d'orientation culturelle et de succès en Europe. En Estonie, on a souvent fait allusion à trois langues locales, il y a toujours eu la tradition de connaître plusieurs langues étrangères en plus de la langue maternelle. Dans l'histoire de l'Estonie, ces langues étaient l'allemand et le russe et dans l'histoire plus récente, le russe et l'anglais. Aujourd'hui, je suis heureux de constater la diversification de la situation. Mes deux fils, qui préparent leur baccalauréat, apprennent trois langues étrangères : le français, le russe et l'anglais. J'ai nommé ces langues dans l'ordre d'importance fixé par le Lycée Français de Tallinn. La situation linguistique de l'Estonie s'est diversifiée. Il n'y a plus trois langues obligatoires, mais beaucoup plus de combinaisons possibles: en plus de l'estonien et de l'anglais, on apprend de plus en plus le français et l'espagnol, le russe et le finnois. On peut rencontrer aussi des gens qui parlent le japonais, le chinois ou le coréen. Pour un peuple peu nombreux, il est inévitable de connaître des langues étrangères, mais en même temps il s'agit aussi d'un avantage dans le sens où l'on peut se sentir à l'aise à Moscou et à Paris aussi bien qu'en Ecosse.

Je suis très satisfait de voir le français occuper une place avantageuse dans le domaine culturel en Estonie. La conférence d'aujourd'hui montre bien que nous avons des personnes qui s'y intéressent et qui veulent bien collaborer, nous avons donc des résultats et de bons projets pour l'avenir.

Je remercie au nom de l'Université Pédagogique de Tallinn les organisateurs et les gens qui ont contribué à cette conférence. Je nous souhaite à tous succès et courage pour développer la langue et la culture françaises en Estonie.

*Les espaces culturels à l'épreuve des faits
Le français, langue-frontière ?*

Laurent Pochat

Attaché de coopération pour le français
Centre culturel français de Tallinn

La francophonie doit s'inscrire dans une dimension politique pour s'affirmer dans les rapports de force internationaux. La mondialisation accentue la fragmentation entre espaces culturels et géopolitiques en occultant certaines régions du monde. Articulée essentiellement sur les grands centres de décision et de commandement, elle engendre une périphérie à risque qui se chiffre en millions d'hommes. C'est un système relativement simple décomposable en 3 zones :

- nord américaine libérale ;
- européenne en phase d'intégration ;
- asiatique de coopération économique.

Dans cet ensemble géopolitique conflictuel où un libéralisme déguisé sur fonds de protectionnisme vante les mérites de la liberté d'entreprendre et de l'initiative privée au nom de l'intérêt général, la langue et la culture sont des enjeux de pouvoir pour la détention du savoir scientifique, la maîtrise de l'information et du renseignement stratégique.

La langue qui nous permet de communiquer avec autrui, ami ou ennemi, nous enseigne (par défaut) que les relations avec l'extérieur sont complexes puisque les sources de conflit proviennent souvent de notre incompréhension des langues. Une erreur dans l'analyse d'un document, une information mal transmise, une décision arbitraire conduisent à la naissance d'une crise et à un conflit ouvert. L'histoire regorge d'exemples. Une mauvaise interprétation des langages n'a-t-elle pas déclenché le drame de Mers El-Kébir le 3 juillet 1940, aboutissant à la destruction de la flotte de guerre française, la plus moderne qui soit à l'époque ? Suffit-il de parler ? Non, nous pouvons dialoguer sans nous comprendre parce que nous avons des différences culturelles. Le « culturel » est un tout complexe donc indéfinissable et c'est cela qui rend si difficile la maîtrise de la pensée d'un adversaire. Dans un conflit, le plus important est de comprendre la psychologie de « l'ennemi » pour le contraindre à la négociation. Dans ce cas, la recherche de l'information « rare » devient l'objectif stratégique indispensable mais demande aussi un investissement humain considérable pour comprendre une autre culture et notamment les mécanismes rituels qui provoquent l'acte de crise.

Peut-on pour autant parler de choc de civilisations entre régions appartenant à des aires linguistiques différentes ou prétendre que les sources de conflit sont essentiellement culturelles ? Problème éminemment complexe. Le modèle culturel anglo-saxon domine-il réellement ? La défense du français est-elle un combat d'arrière-garde ? Que dire de l'espagnol ? Paradoxalement, le conflit est certainement utile dans la mesure où il conditionne notre survie et détermine notre territoire.

Les conflits culturels sont anciens et l'invention culturelle n'est nullement une nouveauté. Le XIX^{ème} siècle - si présent dans notre mémoire pour les conflits de nationalités et de partage des terres en zones d'influence entre grandes puissances coloniales - est aussi source d'inspiration culturelle. Quelle que soit, pour une époque et un lieu donnés, la forme de domination d'un Etat : économique, politique, militaire ou culturelle, l'histoire des hommes modifie, restructure et réaménage l'espace dans lequel ils vivent.

Le monde actuel ne peut pas être dominé par un seul modèle culturel. Les peuples qui se situent à la périphérie des grands ensembles géopolitiques sont relativement nombreux et leur culture est leur bien identitaire le plus précieux. Les réactions au modèle de pensée unique de cette énorme masse humaine mettent en péril l'équilibre, au cœur même des Etats nantis. Faut-il alors réinventer l'humanité ?

Le respect des identités culturelles des diverses nationalités et la protection des minorités nationales à la surface du globe ainsi que le droit à la différence et à la vie sont une garantie pour la consolidation de la paix et de la sécurité collectives. Le village planétaire global n'est qu'un leurre parce qu'il n'offre que le spectacle de dysfonctionnements où la force et la violence légalisées apparaissent comme les seuls moyens de domination. Le désordre social à l'échelle planétaire reflète ainsi l'absence de contrôle démocratique et l'irresponsabilité des Etats qui se prétendent souverains et démocratiques tout en soutenant des mouvements aux traditions culturelles extrémistes étrangères précisément à l'expression démocratique. La frontière linguistique et culturelle existe parce que l'homme par nature craint son prochain. C'est une frontière mentale qui, à terme, entraîne des conséquences dramatiques pour l'organisation de la société humaine. La peur crée le malentendu, développe la menace et provoque la guerre sous toutes ses formes. La mondialisation a débuté en fractionnant davantage les espaces culturels traditionnels, en créant des tensions inter-étatiques, des conflits intra-étatiques, des soulèvements insurrectionnels et séparatistes qui échappent au schéma classique de l'organisation des Etats. Faut-il pour autant avoir peur du changement social et de l'inconnu ? L'Homme ne retient pas les leçons de l'histoire. Nos conflits sont culturels parce nous cultivons l'ignorance, et la notion de frontière n'est au fond qu'un pis aller de protection. Où va cette Europe tissée d'éléments disparates, de cultures juxtaposées, de langues nationales, d'Etat ou régionales aux multiples formes de résistance... et qui s'efforce en même temps de bâtir des politiques transnationales sans frontières ? Peut-on parler d'un nouveau *limes* ?

La société crée de nouvelles délimitations sociales à l'intérieur d'un Etat : ethniques, religieuses, culturelles et linguistiques...engendrant de nouvelles formes de violence où la force publique en vient à perdre jusqu'à sa légitimité. Si un monde ancien disparaît ou mue, une autre organisation des hommes en société peut naître et répondre à de nouveaux besoins. L'histoire de la construction de l'Europe demande donc une réorganisation des institutions avec un système original de répartition des pouvoirs pour la reconnaissance des identités plurielles.

Par ailleurs, ce contexte géopolitique de la division puissamment culturelle développe en contrepartie d'autres formes d'action diplomatique et c'est précisément le cas de l'espace francophone. L'aire culturelle francophone a un avenir. Constituée à la base par une langue commune, le français, les Etats qui se réclament de l'Organisation Internationale de la Francophonie, donc de la mouvance francophone, possèdent un poids diplomatique et politique de plus en plus prometteur pour le respect des différences. Ce groupe d'Etats oeuvre pour la pacification et constitue à lui seul un espace culturel et linguistique de taille. L'Organisation Internationale de la Francophonie a une particularité dans ce cas : elle n'a pas de frontières. La langue française peut donc se développer dans des zones géographiques où son influence est insignifiante voire quasi nulle mais peut aussi régresser ailleurs.

Beaucoup de pays sont hors du champ francophone mais ils peuvent devenir partie intégrante de l'Organisation Internationale de la Francophonie quand ils manifestent un intérêt pour les principes et valeurs de cette organisation et ne sont pas hostiles au plurilinguisme..

Le français, grâce aux actions entreprises par les institutions francophones et les associations, n'est plus cette nébuleuse rassemblant, sans objectif précis, des Etats, des peuples et des communautés éparses. Il devient la langue francophone opposée à toute forme de déterminisme. S'il régresse ici, il progresse là. Et c'est tout l'intérêt d'une langue de s'adapter à un autre environnement et de saisir toute opportunité de développer une nouvelle aire d'influence culturelle. Là où échouent les Etats, l'Organisation Internationale de la Francophonie peut intervenir par des actions diplomatiques pour dialoguer, rechercher un compromis pour le respect des droits de l'homme, proposer un programme de sécurité collective et asseoir les bases d'une nouvelle société démocratique. Il n'y a pas de contraintes parce que la langue francophone plurielle est le socle de cette organisation politique fondée sur le respect mutuel des cultures. La francophonie est alors cette géographie linguistique vaste où l'unité et la diversité côtoient les langues régionales et locales. Cette identité nouvelle nécessite une nouvelle dynamique dans le cadre d'une politique extérieure commune de la francophonie. Tel pourrait être le projet d'une grande solidarité du monde francophone complémentaire de l'action des Etats et des institutions internationales existantes.

Une diplomatie francophone pourrait être un élément fédérateur (des institutions et organisations ayant en commun une culture francophone) pour répondre à la violence en politique internationale.

Formation initiale et inter-universitaire Un cas particulier de l'Université Pédagogique de Tallinn

Cécile Elzière
GERFLINT

Dès 1995 l'Ambassade de France en Estonie a commencé à développer des projets avec l'Université Pédagogique de Tallinn (UPT) pour la formation initiale supérieure de futurs enseignants estoniens de français. En effet, le principal obstacle au développement actuel de l'enseignement du français en Estonie est le très faible nombre d'enseignants susceptibles d'assurer ces cours, alors même que, dans la perspective de l'intégration dans l'Union Européenne, la demande d'apprentissage du français est en forte expansion.

A partir de septembre 1995 le MAE français s'est engagé dans un processus d'appui à la création d'un tel cursus au sein d'UPT. Un expert français spécialiste de l'enseignement du Français Langue Etrangère a été mis à la disposition de l'université pour aider à la rédaction des curriculums nécessaires et assurer les cours correspondants. L'enseignement du français, en tant que matière principale, a ainsi été mis en place selon les modalités estoniennes. Deux postes à mi-temps ont aussi été créés pour des enseignants français en contrat local. Enfin, une salle spécialisée (bibliothèque, téléviseur, magnétoscope et câble ne recevant que les chaînes françaises) a été affectée à l'enseignement du français.

Pour pallier au plus vite et au mieux le déficit de professeurs de français ayant un doctorat (selon les normes estoniennes), cette Ambassade et l'Université de Rouen ont signé en avril 1999 une convention ayant pour but de développer une coopération en Français Langue Etrangère (FLE) fondée sur des cours par télé-enseignement. En septembre 1998 un nouvel expert détaché du MAE a été nommé sur le poste de lecteur à UPT. Sa première mission a été d'inclure l'ensemble des formations de l'Université de Rouen au cursus officiel d'UPT. En décembre de la même année, le Ministère estonien de l'Education Nationale a donné l'autorisation à l'Université Pédagogique d'inclure ces formations étrangères dans son propre cursus. De plus, le Ministère a validé officiellement la reconnaissance des diplômes français au niveau estonien. Ainsi, tout étudiant d'UPT en possession de son diplôme estonien de fin d'études, ainsi que d'une maîtrise de FLE de Rouen obtiendra une équivalence estonienne d'un niveau "bakalaurus", qui correspond au premier grade universitaire permettant l'accès au travail doctoral estonien sans avoir à passer d'examens approfondis après avoir obtenu son diplôme de fin d'étu-

des. C'est là un avantage extrêmement important. Le doctorat est évidemment le niveau universitaire le plus élevé en Estonie. Il faut tout d'abord travailler pendant 2 ans pour atteindre le niveau du "Magistriõpe", *magister artium*; puis étudiant encore 4 années jusqu'au diplôme de "doktoriõpe" *doctor philosophiae*. A ce niveau les étudiants peuvent prétendre à un travail de recherche scientifique.

Cette résolution du Ministère estonien a eu pour conséquence d'accélérer le processus inter-universitaire de coopération. Les étudiants inscrits en troisième année ont dû se préparer en un peu moins de six mois aux examens français de la Mention FLE (niveau licence française). Pour ce faire, et à titre exceptionnel, ils ont suivi un stage intensif à Rouen en juin 1999 et ont passé les examens sur place. Les résultats ont été très positifs (à remarquer que les étudiants passent des examens français dont les contenus ne correspondent pas aux examens estoniens) : trois des quatre étudiants inscrits ont obtenu leur module dès la première session. Le quatrième a été reçu en septembre. Dans le même temps, sept enseignants estoniens de français qui suivaient une formation continue en français à UPT, dont les cours étaient dispensés par des professeurs français, furent inscrits au Certificat Approfondi Professionnel d'Enseignement de FLE de Rouen par télé-enseignement. Ce certificat correspond au niveau de la Mention FLE, dans un cadre de formation continue. Nous avons obtenu là encore cent pour cent de réussite. Rappelons aussi qu'en décembre 1998, le Recteur avait donné un espace pour créer une chaire de français et qu'en avril 1999 était signée officiellement une convention de coopération éducative avec l'Ambassade de France.

Ainsi, le cursus estonien est désormais établi sur quatre années d'études. A partir de la troisième année du cursus les étudiants de français dominant sont inscrits en Mention FLE par télé-enseignement. Il ne peuvent être inscrits en Maîtrise FLE qu'à la double condition d'accéder à la quatrième année du cursus estonien et d'être reçus aux examens de Rouen. En cas d'échec, il n'y a pas de ré-inscription à Rouen.

Depuis juin 1999, trois enseignants français dispensent les cours de Rouen. Leur tâche est double : dans un premier temps ils s'acquittent d'un travail spécifique sur la langue française, ainsi considérée comme "langue seconde", et dans un second temps ils forment les étudiants aux examens universitaires français. Soulignons aussi que depuis la rentrée 2000, d'autres enseignants estoniens de français qui exercent déjà leur profession se sont inscrits en maîtrise FLE et certains cours de Rouen ont été assurés par des enseignants estoniens.

A la rentrée de septembre 2001 certains étudiants ont bénéficié d'une bourse d'études d'un an en France pour s'inscrire en *DEA – Langage en situation* à Rouen. D'autre part, des enseignants de FLE veulent maintenant poursuivre leur formation en préparant les examens de maîtrise FLE de Rouen par télé-enseignement. C'est assez dire le succès de cette coopération éducative.

Il reste à établir une convention inter-universitaire. Il est important de noter que, pour un coût modique (moins de 10.000 euros), une trentaine d'étudiants ont la possibilité d'accéder à des diplômes français.

Concluons, de façon très optimiste en disant que l'Ambassade et l'UPT ont d'évidence tout intérêt à prolonger cette expérience fructueuse entrant parfaitement dans le cadre de la politique linguistique de la France, contribuant significativement à l'intégration de l'Estonie au sein de l'Union européenne et permettant enfin, dans le cadre d'échanges universitaires, de faire mieux connaître l'Estonie en France.

Les relations économiques et commerciales France-Estonie

Patrick Erbs

Conseiller économique

Poste d'expansion économique, Ambassade de France en Estonie

Les principaux accords conclus entre la France et l'Estonie assurent un cadre favorable au développement des relations économiques et commerciales entre les deux pays : les échanges sont régis par l'accord d'association signé avec l'Union européenne, les investissements bénéficient d'un environnement juridique simple, transparent et non discriminatoire, d'une protection réciproque, et d'un accord fiscal de non double imposition.

L'année 2001 a été marquée par de nombreux événements qui ont donné un nouvel élan au développement des relations entre l'Estonie et la France.

Visite d'Etat en Estonie du Président de la République Française, M. Jacques Chirac le 28 juillet 2001 accompagné de 11 chefs d'entreprises et du Secrétaire d'Etat aux entreprises

Visite en France du Président de la République d'Estonie, M. Lennart Meri le 30 août 2001 ; participation à un **séminaire économique à l'Ambassade d'Estonie à Paris** et vernissage d'une **exposition sur la peinture contemporaine estonienne à Paris**

Exposition France Baltique Technologies à Riga en juin 2001 (56 sociétés françaises, 1300 visiteurs professionnels des pays baltes)

Séminaire sur les partenariats public – privé dans la gestion des infrastructures municipales à Tallinn le 25 septembre 2001 (140 participants)

Séminaire économique «Pays Baltes» au Sénat à Paris le 28 novembre 2001

Séminaire «les Pays Baltes et l'Union européenne» à l'Assemblée Nationale à Paris le 3 décembre 2001

Conférences économiques sur les Pays Baltes auprès des Chambres de Commerce et d'Industrie de Lille, Lyon, Nantes, Angoulême, etc.

Les relations économiques et commerciales entre la France et l'Estonie connaissent une évolution

rapide : les échanges commerciaux ont progressé de **plus de 40% par an depuis deux ans,**

les ventes et les investissements réalisés par les groupes français au travers de leurs filiales implantées dans les pays nordiques représentent des montants importants qui n'apparaissent pas dans les statistiques,

les partenariats entre entreprises françaises et estoniennes se développent
grâce à une meilleure connaissance réciproque des marchés.

Commerce bilatéral

<i>Millions Euros (Mio €)</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>9 mois 2001</i>	<i>2000 / 1999</i>	<i>9 mois 2001 / 9 mois 2000</i>
Exportations France => Estonie	65	91	92	+41%	+46%
Importations Estonie => France	52	81	86	+57%	+48%

Source : Douanes françaises

1 € = 6,55957 FF / 1 € = 15,64664 EEK

Le commerce franco - estonien progresse rapidement depuis 2000. Les ventes françaises dépasseront cette année les 110 M€ (+70% par rapport à 1999), et les exportations estoniennes vers la France ont plus que doublé par rapport à 1998. Sur les 9 premiers mois de 2001, la France est passée de la 12^{ème} à la 10^{ème} place parmi les fournisseurs de l'Estonie (devant les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les Etats-Unis), avec une part de marché de 2,2%. Les échanges franco-estoniens sur les trois premiers trimestres 2001 ont déjà dépassé le total de l'année 2000.

Les automobiles et les biens d'équipements figurent parmi les principaux produits français exportés vers l'Estonie (la Peugeot 206 a été élue voiture de l'année 2001) et les exportations estoniennes vers la France sont principalement composées de produits de la filière bois.

Investissements français en Estonie

Peu nombreux avant 1998, les investissements français en Estonie progressent rapidement depuis trois ans. Selon la Banque centrale d'Estonie, si la France occupait la 34^{ème} place des investisseurs étrangers fin 1998 avec un stock inférieur à 1,5 M€, elle est passée à la **14^{ème} place** avec un stock de 17 M€ au premier semestre 2001.

Mais tous les investissements français ne sont pas comptabilisés dans ce chiffre, **plusieurs groupes français investissant en Estonie au travers de leurs filiales implantées dans les pays nordiques**. Par exemple, Saint-Gobain, premier groupe français en Estonie, dispose de cinq filiales et de trois unités de production dans ce pays. Ses investissements en Estonie, qui peuvent être estimés à plusieurs dizaines de millions d'Euros sur 10 ans, ont été effectués au travers de ses filiales en Suède, Danemark et Finlande. C'est également le cas des investissements de Lafarge, Schneider Electric, Colas, Connex Transport, etc.

Parmi les investissements récents, Dalkia (Groupe Vivendi) a remporté des appels d'offres de privatisation à Tartu, Haapsalu, Valga, Keila, Jõgeva et la concession du chauffage urbain de Tallinn (Tallinna Soojus). TDF (Groupe France Telecom) a pris une participation de 49% dans le Centre estonien de télédiffusion (ERSK)

pour un montant de 6,1 M€. **D'importants investissements sont déjà planifiés** par TDF (18 M€ d'Euros sur trois ans afin de développer la transmission numérique en Estonie) et Dalkia (134 M€ dans les infrastructures de chauffage urbain de Tallinn).

Au total, 29 sociétés françaises ont établi des filiales en Estonie et emploient plus de 2400 personnes.

En tenant compte de la valeur réelle des investissements des entreprises françaises en Estonie, la France devrait figurer parmi les dix premiers investisseurs étrangers, à un niveau proche de l'Allemagne et du Royaume Uni.

Coopérations

En complément des financements européens auxquels la France contribue à hauteur de sa participation au budget de l'Union européenne, la France a engagé des actions de coopération bilatérales. Outre le soutien à l'enseignement du français en Estonie, ces coopérations se développent également dans les secteurs du tourisme, de l'agriculture, de la promotion des produits alimentaires estoniens, de la concurrence, des marchés publics, des partenariats public – privé sur les infrastructures, etc. L'Ambassade de France en Estonie organisera également des séminaires à Pärnu et Narva, dans le cadre des «jours de l'Europe» au premier semestre 2002, après ceux organisés à Tartu et Kärđla en 2001.

Missions

Une délégation d'hommes d'affaires français a accompagné la visite d'Etat du Président de la République en Estonie le 28 juillet 2001. D'autres délégations de ce type sont attendues l'année prochaine, notamment avec le MEDEF Paris et la CCIP en avril 2002 et avec la Chambre de Commerce et d'Industrie des Pays de Loire en juin 2002. Elles viennent compléter les nombreuses mission de prospection individuelles des entreprises françaises sur le marché estonien.

CAFE

Un Club d'Affaires Franco-Estonien (CAFE) a été créé en mai 2000 à Tallinn afin de rassembler les entreprises désirant renforcer les liens d'amitiés, culturels et les partenariats économiques et commerciaux entre la France et l'Estonie. Comptant une quarantaine de membres en 2000/2001, CAFE réunit maintenant près de 100 membres et organise des rencontres mensuelles régulières autour d'un thème et d'intervenants extérieurs, ainsi que des événements spécifiques en fonction de l'actualité économique et commerciale. CAFE est également l'un des membres fondateurs de IBCE, International Business Council of Estonia, avec les autres Chambres de commerce et Clubs d'affaires internationaux établis en Estonie.

EBS (Ecole de Commerce d'Estonie) et l'international

Endel Laanvee
Vice Recteur de EBS

EBS (Estonian Business School) est la plus vieille école de ce type en Estonie. Elle a plus de 13 ans. Et l'une de nos priorités consiste à développer au maximum nos relations pour correspondre avec un Etablissement international.

L'Estonie est trop petite avec un marché limité pour les affaires. A EBS, on enseigne les Affaires Internationales, les Relations publiques *etc.* Ce qui explique le profil international de notre Ecole et notre volonté d'établir des contacts avec des établissements supérieurs du même type en Europe et aux Etats-Unis.

Aujourd'hui nous avons plus de 60 accords bilatéraux dûment signés avec de Grandes Ecoles d'Europe, d'Australie, des Etats-Unis et de Chine. La priorité de cette coopération est donnée aux échanges d'étudiants, et la préférence de ces derniers va à l'Europe grâce au programme *Erasmus* qui propose une bourse et une couverture des frais de séjour permettant à nos étudiants de passer un semestre ou toute une année chez nos partenaires. Nous avons des partenaires partout en Europe, sauf en Islande et en Irlande, et c'est aussi un trait distinctif de *EBS* par rapport aux autres écoles estoniennes qui ont plutôt établi des relations internationales avec la Scandinavie. Bien sûr nous ne sommes pas seuls dans la recherche de partenariats avec des écoles étrangères. Nous entretenons de bons rapports avec presque toutes les Ambassades oeuvrant en Estonie et c'est avec leur aide et leurs conseils que nous entrons en contact avec les établissements souhaités en Europe ou aux Etats-Unis.

Les étudiants choisissent de préférence les pays qui se situent le plus loin possible de l'Estonie. L'époque où les jeunes préféraient la Finlande, la Suède, le Danemark est révolue. Ils choisissent l'Allemagne, la France, l'Espagne, c'est-à-dire les pays dont ils apprennent la langue, ce qui se comprend. Ils peuvent ainsi améliorer leurs connaissances et établir des contacts d'amitié. C'est là un gros avantage car nos étudiants doivent connaître deux langues étrangères.

A noter que nos étudiants manifestent un grand intérêt pour l'Italie où nous avons cinq Ecoles-partenaires. Même intérêt pour la Belgique et la Hollande. Ce qui distingue notre école des autres Ecoles d'Estonie, c'est qu'elle accueille le plus grand nombre d'étudiants étrangers du pays dans le cadre du programme *Erasmus*. Elle surpasse même l'Université de Tartu.

Nous nous sommes bien préparés à ces échanges en introduisant il y a 4-5 ans un programme d'enseignement complètement en anglais. Ainsi nous avons une section internationale où les étudiants étrangers peuvent faire leurs études à 100% en anglais et cela constitue un énorme avantage. Chaque semestre, nous avons bien une trentaine d'étudiants étrangers y compris de pays francophones (France, Suisse, Belgique) dans notre établissement.

La liste des Ecoles-partenaires grandit constamment. Nous avons déjà conclu un contrat avec l'Australie. Actuellement, nous sommes en pourparlers avec une Ecole sud-africaine. Malheureusement, le programme *Erasmus* ne couvre pas ces Etats. Pourtant un étudiant de *EBS* a choisi un semestre dans une école de Melbourne (Australie). Nous devons donc élargir la dissémination géographique de nos contrats. Si nous en signons avec l'Amérique Latine, il y aura sans doute des étudiants pour partir là-bas.

Quant aux étudiants chinois qui font leurs études à *EBS*, c'est une autre histoire. L'Estonie est un petit pays mais on connaît pas mal de noms estoniens (savants, écrivains, musiciens,...) ayant une renommée mondiale. L'enseignement estonien a toujours été et reste d'un bon niveau. Et si nous supposons que l'un des services pour les exportations estoniennes sera justement l'enseignement alors, on peut considérer notre programme chinois comme un moyen pour exporter l'enseignement estonien en Chine. 50 étudiants chinois passeront 2 ans (le programme *MBA (Master Business Administration)* au sein de *EBS*. La possibilité de vendre notre programme en Chine dépend de la capacité concurrentielle de notre enseignement à l'étranger.

A *EBS*, il faut souligner un autre objectif : les échanges de professeurs dans le cadre du programme *Erasmus*. Quelques professeurs ont déjà participé à ce programme. Mais il présente beaucoup de problèmes : il est difficile d'organiser les échanges parce qu'il faut remplacer les professeurs absents et les programmes de cours ne coïncident pas forcément entre les établissements partenaires, ce qui rend difficile l'analyse des cours, le travail en parallèle et les échanges d'idées. En outre le programme ne couvre pas tous les frais de séjour, le professeur étant contraint de subvenir à ses besoins. Si le professeur s'absente pour une quinzaine de jours, il faut un remplaçant et un plan de financement. Il est très important de savoir comment on enseigne dans les Ecoles-partenaires.

En parlant «d'internationalisation» de l'enseignement, il y a 2 ans, nous sommes donné pour objectif l'obligation pour les étudiants de 3^{ème} et de 4^{ème} année de la section internationale d'effectuer au moins un semestre à l'étranger. S'ils n'ont pas cette expérience internationale, ils ne reçoivent que le titre de *Bachelor of Business Administration* sans mention *International BBA*. Aujourd'hui nous avons 80 places et l'école est bien positionnée pour la formation à l'étranger. Si par hypothèse pour ce semestre, il y a 25 étudiants qui partent pour continuer leurs études à l'étranger, on peut supposer qu'en septembre ce nombre doublera. Nous avons élaboré un *ECTS (European Credit Transfer System)* qui permet de recon-

naître les crédits obtenus par les étudiants à l'étranger à l'occasion de leurs études dans les Ecoles-partenaires. Dans le cadre de ce programme, l'école elle-même fournit aux étudiants de cette section des manuels d'économie, des affaires et des finances. 80 à 85% des manuels sont commandés en Angleterre et aux Etats-Unis. Ce sont les mêmes manuels d'enseignement utilisés par exemple dans la *London Business School*.

Par la suite, nous avons été invités à participer à *l'International Consortium Double Degrees*. Ce dispositif donne aux étudiants brillants, toujours dans le cadre d'Erasmus, la possibilité de passer la dernière année d'études à Paris, à Madrid ou à Berlin. Ils sont soumis à une condition : ils doivent écrire et soutenir une thèse soit en français, soit en espagnol, ou en allemand pour recevoir le diplôme *Double Degrees*. Un étudiant a déjà expérimenté ce programme en Allemagne et a obtenu le diplôme en question. Notre participation dans ce Consortium vise à nous maintenir sur le marché international du travail et de la concurrence. L'accréditation internationale est aussi très importante pour nous. Nos programmes *Master of Business Admin. Intern. Bachelor of Bus. Admin.* ont reçu une accréditation internationale.

L'Estonie est un jeune Etat qui n'est pas connu à l'extérieur. C'est pourquoi, pour se faire connaître à l'étranger, il est important d'obtenir des accords et une reconnaissance officielle pour EBS et son engagement dans un consortium d'écoles de commerce qui attestent bien que c'est un établissement d'enseignement supérieur avec des programmes, un corps enseignant compétent et des services propres à tous les établissements de formation de haut niveau.

Analyses de publications éditées

Histoire de la langue française 1945 –2000

Bernard Cerquiglini, Gérald Antoine

Editions du CNRS, 2000, 1028 pages

Le troisième volume de l'histoire de la langue française vient de paraître et complète les deux autres éditions « histoire de la langue française 1880-1914, histoire de la langue française 1914-1945 sous la direction de Gérald Antoine et Robert Martin aux éditions du CNRS.

Ce troisième volume présente le français, une langue de la modernité avec des questions de politique linguistique, le français d'aujourd'hui dans la société, la francophonie et montre que l'enseignement de la langue progresse dans le monde avec tout l'intérêt que l'on peut porter à la culture.

Le prix spécial du jury **Logos 2001** a été décerné par l'Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues pour les trois volumes de l'Histoire de la langue française.

Arabofrancophonie

Haut Conseil de la Francophonie

Avec une préface de Charles Josselin, ministre français délégué à la coopération et à la francophonie, ce n° 10 des cahiers de la francophonie fait le point sur la politique francophone dans le monde arabe. De liens traditionnels, les pays de la zone arabe se transforment, évoluent et aspirent à une dynamique autre qui puisse mieux définir les engagements de chaque État dans ses rapports avec la francophonie.

Cahiers de la Francophonie, *Arabofrancophonie*, Haut Conseil de la Francophonie n°10, l'Harmattan, Paris, 2001.

La Francophonie en Europe centrale et orientale

Le Courrier des pays de l'Est -

la Documentation française

La francophonie en Europe centrale et orientale : les Etats d'Europe centrale et orientale sont à la recherche de nouveaux repères, de nouvelles alliances avec les organisations européennes, les Etats de l'Union européenne. La francophonie est une opportunité pour certains d'entre-eux qui en raison du nouveau contexte poli-

tique deviennent membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Pays membres, pays associés ou pays observateurs, les rapports varient entre leurs histoires nationales et la francophonie.

Le Courrier des pays de l'Est, *la Francophonie en Europe centrale et orientale*, mensuel n° 1011, la Documentation française, janvier 2001 .

L'Estonie, la politique étrangère

Ministère estonien des Affaires étrangères

L'Estonie présente ces grandes orientations de politique étrangère en 2001. L'Estonie, candidate pour l'adhésion à l'Union européenne expose ses priorités notamment les négociations d'adhésion, ses relations avec l'organisation militaire intégrée l'OTAN et la sécurité internationale, les relations bilatérales et la coopération régionale.

L'Estonie, la politique étrangère 2001 Ministère estonien des Affaires étrangères
Juillet 2001

L'Estonie , Identité et indépendance

A. Bertriveau

En 2001, l'Estonie indépendante a dix ans d'existence après la fin du régime soviétique. Cet ouvrage qui est l'oeuvre de plusieurs contributions, écrivains, historiens et hommes politiques présente un questionnement sur l'Estonie d'aujourd'hui. Qu'est-ce que l'Estonie ? Qu'est-ce que l'identité ? Son histoire, son parcours identitaire et son accession à l'indépendance dans une période troublée par des rapports de force géopolitiques.

A. Bertriveau, *L'Estonie , Identité et indépendance*, L'Harmattan, 2001.

Cet ouvrage existe également en estonien et en russe (Avita, Tallinn 2001).

Index des entités, organisations et institutions

- ANPFE** Association Nationale des Professeurs de Français d'Estonie
AF Alliance française d'Estonie
AFAL Association Francophone d'Amitié et de Liaison
BLCD Bourses linguistiques de courte durée
CELV Centre Européen des Langues Vivantes
CRILJ Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature pour la Jeunesse
BIE Bureau pour l'Intégration Européenne
CALSSA Centre africain d'études et de services des langues Université du Cap Afrique du sud
CECR Cadre Européen Commun de Référence
CCI Chambre de Commerce d'Industrie d'Estonie
CLA Centre de Linguistique Appliquée Université de Besançon
DGCID Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement Ministère des Affaires étrangères
EBS Ecole de commerce d'Estonie
EFE Espace Francophone d'Estonie
ENL Les enseignement non-linguistiques
ESCP-EAP Ecole Supérieure de Commerce de Paris- Ecole des Affaires de Paris
FLE Français Langue Etrangère
FIPF Fédération Internationale des Professeurs de Français
GERFLINT Groupe d'Etudes et de Recherche pour le Français Langue Internationale
HCF Haut Conseil de la Francophonie
IUFM Institut Universitaire de Formation des Maîtres
INSA Institut National des Sciences Appliquées
IRA Institut Régional d'Administration
LE Langue Etrangère
MGTPÉ Membre d'un Groupe de Travail de Projet Européen
NLS Centre de ressources pédagogiques norvégien
OIF Organisation Internationale de la Francophonie
PME Petites et Moyennes Entreprises
SCIC Service Commun Interprétation Conférences
TICE Technologies de l'Information et de Communication pour l'Enseignement
UPT Université Pédagogique de Tallinn

Maquette réalisée
par **Laurent Pochat**
et **Kadri Possul**

