

François Grin
Genève

Le concept de plurilinguisme dans la définition d'une politique d'enseignement des langues

Wie viele Sprachen und welche Sprachen sollen unterrichtet werden? Inwiefern sind Fachleute und Wissenschaftler die richtigen Ansprechpersonen, wenn es sich um Sprachenpolitik handelt? Dieser Beitrag stellt die Förderung der Mehrsprachigkeit als eine politische Frage dar. François Grin weist auf das Bedürfnis nach einer gesamten Theorie der Sprachenpolitik hin, welche sich auf Fragen des „Was“ und des „Warum“ fokussiert und diese aufklären sollte.

Um einen Gesamtüberblick in diesem Bereich zu schaffen, entlehnt der Autor Instrumente aus der Wirtschaft und der Umweltpolitik. Ein zentrales Element dieses Prozesses ist der Vergleich von Vor- und Nachteilen verschiedener Szenarien.

In diesem Zusammenhang wird das Szenario des Modells „1+2“ anhand des Prinzips der minimalen Ausschlussung der Teilnehmenden eines Gesprächs, welches als „Minimex“ bezeichnet wird, überprüft. Es stellt sich die Frage, in wiefern sich das neue Modell dem Reiz der englischen Sprache widersetzen kann. Der Autor liefert uns Anstösse für ein neues politisches Mehrsprachigkeitskonzept. (Red.)

1. Le besoin d'un cadre intégratif

Où sont et où devraient être les priorités de l'enseignement des langues étrangères en Suisse? Quelles sont les difficultés principales qu'il rencontre? Quelles sont les disciplines (et, par conséquent, les concepts) que l'on met le plus souvent à contribution? Ces apports scientifiques sont-ils toujours ceux qui sont le plus à même d'éclairer les choix à opérer à l'égard de l'enseignement des langues étrangères?

Si de telles questions méritent d'être posées, c'est parce que ce débat peine à faire émerger une vision d'ensemble claire et cela, malgré l'importance des enjeux auxquels l'enseignement des langues en Suisse est confronté à l'heure actuelle. On en reste souvent, semble-t-il, à des discours assez disjointes, pour ne pas dire fragmentés, structurés autour de thèmes traités isolément, comme si les questions qu'ils soulèvent n'étaient pas nécessairement reliées les unes aux autres, et l'on se retrouve face à un foisonnement de questions. Ceci n'est pas forcément mauvais signe et reflète peut-être, avant toute chose, la complexité objective des problèmes en cause. Toutefois, il reste extrêmement difficile aux citoyens, aux élus du législatif et de l'exécutif, et même aux chercheurs (supposés pourtant en être des spécialistes) de développer, à partir de cet ensemble de questions, une vision intégrative et cohérente des choix à faire. Pensons par exemple à la question qui parcourt depuis quelques années le débat sur les langues en Suisse, c'est-à-dire celui de la place de la langue anglaise dans les curricula: l'anglais doit-il être enseigné après une autre langue nationale? Doit-il être enseigné d'abord? Et, puisque

certains le réclament (en-dehors, il est vrai, de l'*establishment* éducatif), devrait-il être la *seule* langue étrangère enseignée? Et si on l'enseigne, dans quel but faut-il le faire?

Pour faire face à de telles questions, une vue d'ensemble est nécessaire. Plusieurs des conditions nécessaires au développement d'une telle vision sont réunies: il y a d'abord une certaine familiarité nationale (presque atavique) avec les questions de langue ainsi que l'habitude de les aborder, la plupart du temps, avec sérénité. Par ailleurs, un certain nombre de jalons ont déjà été posés, comme le *Gesamtsprachenkonzept* d'il y a huit ans (Lüdi *et al.*, 1998), et la réflexion de longue durée de l'Académie suisse des sciences sociales et humaines (ASSH/SAGW) avec son *Schwerpunkt* «Langues et cultures». Il existe une série de rapports issus de la CDIP et de la CIIP (par exemple Elmiger, 2006) qui fournissent des jalons très utiles, dans la mesure où ils mettent en relation les unes avec les autres plusieurs dimensions du problème. La recherche en didactique des langues, autour de laquelle se retrouvent de très nombreux chercheurs suisses, est vivante et dynamique. Et pour la première fois, en 2004, le Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) a lancé un programme national de recherche (le PNR 56) sur le plurilinguisme.

Dès lors, s'il nous manque quelque chose, ici en Suisse, pour qu'émerge une vision réellement générale et structurée des enjeux de langue et plus particulièrement de l'enseignement des langues étrangères, s'il ne s'agit peut-être qu'un petit coup de pouce ou de

quelques instruments grâce auxquels les différents éléments du problème peuvent être agencés. La suite de ce texte tente donc de proposer quelques outils qui pourront aider à structurer cette nécessaire vue d'ensemble.

Fournir de tels outils constitue une entreprise qui pourrait soulever des questions d'ordre analytique fort difficiles (ne serait-ce que parce que les instruments nécessaires ne sont pas encore tous disponibles dans la littérature scientifique). Au fond, il faudrait presque développer une *théorie générale* de la politique d'enseignement des langues, elle-même ancrée dans une théorie plus générale de ce que le grand sociolinguiste Fishman nommait «*language-in-society*». Ceci dépasserait mon modeste domaine de compétences et irait de toute façon au-delà de ce qu'il est possible de traiter ici. Je vais donc me contenter de mettre en évidence quelques concepts qui me semblent présenter une pertinence particulière.

Les deux principales idées que j'aimerais soumettre à la discussion sont les suivantes:

1. l'enseignement des langues étrangères doit être abordé comme une *politique publique*, ce qui suppose que l'on aborde la question selon une suite logique (notamment en termes de distinction entre les fins et les moyens) avec des techniques adaptées; nous allons donc commencer par passer en revue un certain nombre de concepts à caractère théorique, qui sont issus du domaine que l'on nomme en général *analyse de politiques*;
2. en même temps, l'enseignement des langues étrangères s'inscrit dans un contexte d'utilisation des langues où s'exercent certaines tendances fortes, notamment en matière de *macro-dynamique des langues*. Certains concepts issus des sciences du langage doivent donc être «revisités» en conséquence.

2. Pourquoi et comment parler de «politique» d'enseignement des langues?

Le terme de «politique» dans le contexte de la question des langues est apparu dans les années soixante (Rubin et Jernudd, 1971; Jernudd, 2001) et sa définition s'est peu à peu affinée et affirmée au cours des dernières années (Ricento, 2006). En effet, la dimension politique est immanquablement présente dès que l'on parle de langue.¹

Toutefois, c'est dans un autre sens du terme «politique» qu'il faut chercher l'idée qui peut nous aider à structurer le débat sur l'enseignement des langues. En effet, il s'agit ici de politique au sens du mot anglais «*policy*», qui renvoie à ce qu'on appelle communément en français les *politiques publiques* (parce qu'elles sont en général le fait des États) et qui s'oppose à «*politics*». Bien que la littérature en *policy analysis* fournisse des définitions plus élaborées (cf. par exemple Dunn, 1994), contentons-nous ici d'une description informelle – pour utiliser un anglicisme à présent passé dans le langage quotidien:

les politiques publiques désignent des mesures prises par les autorités en vue d'atteindre certains buts adoptés à l'issue d'un processus démocratique; l'atteinte de ces buts suppose une analyse permettant d'identifier les moyens les plus appropriés à ces buts.

Parler de politique, c'est donc aussi parler de fins et de moyens. À l'évidence, les fins et les moyens en cause sont complexes et l'on y reviendra plus loin; toutefois, il faut d'emblée souligner que la première question logique est celle des *buts* d'une politique; le choix des *moyens* n'intervient qu'après. Et c'est là que vient se loger une confusion fréquente qu'il convient de dépasser. En effet, qu'est-ce que l'enseignement des langues? Qu'est-ce que la pédagogie? Ce ne sont que des *moyens* mis en œuvre en vue d'at-

teindre un but. Et de quel but s'agit-il? À première vue, le but poursuivi est l'acquisition de certaines compétences linguistiques. Mais cet objectif n'est qu'intermédiaire, car on va légitimement se demander *pourquoi* on tient à ce que les apprenants acquièrent des compétences dans telle ou telle langue étrangère. La vraie question qu'il convient de se poser est la suivante: quelles langues faut-il enseigner, à qui, et surtout pour quelles raisons?

On pourrait aussi dire, de manière plus directe, que les questions principales sont celles du «quoi» et du «pourquoi»; la question du «comment», ainsi que tous les enjeux pédagogiques par lesquels elle se traduit, n'a de sens que dans un deuxième temps.

Répondre aux questions «quoi» et «pourquoi» exige une forme d'analyse distincte de celle qui sert à la question «comment». Il faut pour cela recourir à des disciplines différentes. Si la linguistique appliquée et les sciences de l'éducation sont les mieux placées pour répondre à la question «comment» — et nous dire, par exemple, quelle forme de CLIL-EMILE est la plus efficace dans telles ou telles conditions — on ne peut pas, logiquement, demander à des didacticiens de formuler toute une politique d'enseignement des langues: en effet, il s'agit d'abord d'une question de choix politiques au sens de «*politics*», et c'est l'analyse de politiques au sens de «*policy*» qui fournit le cadre général et les méthodes permettant d'identifier, de traiter et d'organiser l'information grâce à laquelle on pourra faire les choix en toute connaissance de cause; et c'est à l'intérieur de ce cadre que l'on aura lieu de recourir aux savoirs que fournissent les disciplines du langage (linguistique appliquée, sociolinguistique, sciences de l'éducation, etc.).

Il ne serait pas possible de développer ici un tel cadre général. Du reste, beaucoup de ses jalons existent déjà (i) dans la littérature fondamentale en analyse de politiques et (ii) dans des applications à diverses questions

de politique linguistique (Grin, 2003, 2006a). Cependant, pour bien faire comprendre l'importance de ce cadre général, on n'insistera jamais assez sur l'importance du «contre-fait», traduction plus ou moins heureuse de l'anglais *counterfactual*.

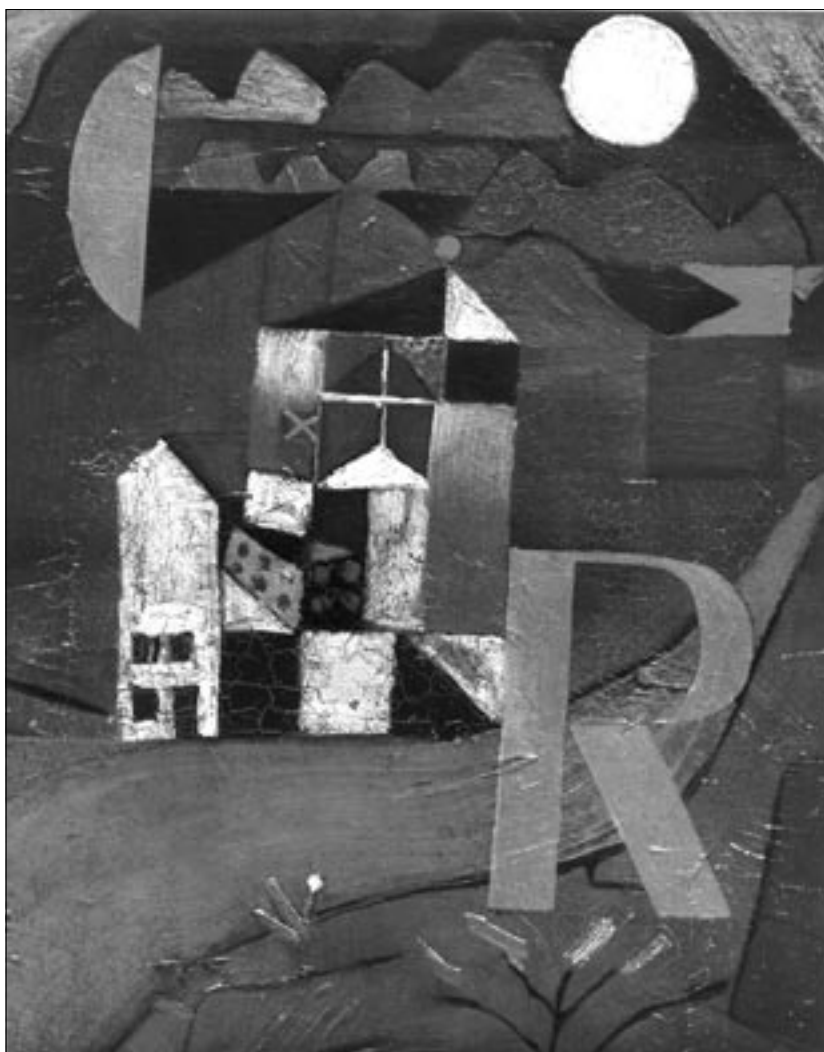
La logique de l'analyse de politiques repose sur la comparaison entre scénarios. Il n'est en effet pas possible de recommander tel ou tel scénario sans l'opposer à un autre. Supposons par exemple que nous souhaitions que tous les habitants de ce pays maîtrisent, outre leur langue maternelle, au moins une autre langue nationale,

plus une autre langue (en général dire l'anglais). Appelons ceci le scénario «A». Pour prendre position en faveur d'un tel scénario, puis pour le défendre dans le débat sur l'enseignement des langues, il faut être capable d'identifier et d'évaluer ses avantages, ainsi que les ressources nécessaires pour le réaliser. Or rien de tout cela n'est possible tant que l'on n'identifie pas explicitement le point de comparaison, le «contre-fait» ou *counterfactual*. Si l'on avance, à l'appui du scénario A, l'argument selon lequel les Suisses pourront ainsi se comprendre entre eux sans devoir passer par une langue

tierce, on pose comme contre-fait implicite soit l'absence de communication entre les Suisses de différentes communautés linguistiques, soit une communication passant exclusivement par une langue non-nationale, en l'occurrence l'anglais (appelons ceci le scénario «B»). Nous tenons là l'ébauche de deux scénarios. Et ce n'est qu'une fois que l'on a, à partir de l'énonciation des scénarios A et B, identifié les différences entre eux que l'on peut dire ce que A nous ferait gagner par rapport au contre-fait B, et par conséquent identifier les *avantages* de A par rapport à B. Dès lors, nous sommes aussi en mesure d'identifier les mesures qui permettent d'obtenir A plutôt que B, et donc la nature et le montant des ressources qu'il faut mettre en œuvre pour cela.

Cette démarche fournit donc une logique d'analyse; pour les contenus de l'analyse, il faut bien entendu faire appel aux disciplines spécialistes des processus en cause. Ainsi, afin de déterminer les mesures qui permettent d'enseigner à toutes et à tous une autre langue nationale, les apports de la linguistique appliquée et de la didactique des langues sont indispensables. Mais les apports de ces disciplines sont les *éléments* d'une démarche d'analyse, et non pas une analyse complète de politique publique.

Tout ceci peut passer pour une évidence. Sans doute... mais alors, comment expliquer que l'on en tienne si peu compte? Comment se fait-il que certaines administrations publiques, sur les plans cantonal, intercantonal et fédéral, persistent à croire que des décisions fondamentales concernant l'enseignement des langues étrangères peuvent être prises à partir d'une analyse essentiellement pédagogique? Et cela, sans comparer entre elles différentes alternatives clairement posées? Sans doute parce que l'on n'a pas encore pris pleinement conscience du fait que l'enseignement des langues *est* une politique publique, et que les scénarios doivent faire l'objet d'une



Paul Klee, Villa R.

véritable pesée des avantages et des inconvénients, exactement comme on le fait déjà (du moins en principe) en politique de l'environnement et en politique des transports.

La démarche de comparaison se décompose en plusieurs volets articulés autour d'une série de concepts sur lesquels je ne reviendrai pas, mais qu'il importe de rappeler (Grin, 2003a, 2003b; 2007). Je me limiterai donc ici aux quatre distinctions suivantes.

1. Quand on évalue des scénarios, il faut distinguer l'**efficience** de l'**équité** de ces scénarios: l'efficience, c'est une utilisation économe des ressources; l'équité, c'est que la répartition des gains et des coûts qui résultent d'une politique soit conforme à certains principes de justice sociale; et un tel examen ne s'improvise pas (Arnsperger et van Parijs, 2003).
2. À l'intérieur même de l'analyse de l'efficience, il faut distinguer l'**efficience interne** de l'**efficience externe**. En matière d'enseignement des langues, on oublie souvent la seconde au profit de la première: ainsi, on porte l'attention, quasi exclusivement, sur l'efficacité de certaines ressources ou démarches pédagogiques à l'intérieur du système éducatif en vue d'atteindre certains niveaux de compétences en langues étrangères. Or, cela relève du «comment», et non du «quoi» ou du «pourquoi», qui sont pourtant les questions réellement fondamentales. Ce sont ces dernières que cherche à traiter l'analyse d'efficience externe, où l'on se demandera quels sont les avantages qui découlent, à l'extérieur du système éducatif, des compétences acquises: pour reprendre l'exemple ci-dessus, la cohésion nationale sera-t-elle mieux assurée si les Suisses utilisent entre eux les langues nationales (plutôt que l'anglais)? Ou seront-ils plus productifs (question qui nous renvoie au thème de la rentabilité des compétences en langues étran-

gères)? Ou profiteront-ils mieux du voisinage de trois grandes langues européennes chargées d'histoire et de culture? Compte tenu de ces avantages, l'effort qu'il faut consentir pour les obtenir en vaut-il réellement la peine? C'est en répondant à de telles questions que l'on peut se déterminer, en toute connaissance de cause, pour ou contre le scénario A ou le scénario B; et ce n'est qu'*après* que se posent les questions de didactique des langues, à savoir les méthodes, le matériel pédagogique, l'immersion ou pas, l'âge des apprenants, la formation des enseignants, etc...²

3. Passons à présent à un point sur lequel j'ai toujours à cœur de revenir dans le débat sur l'enseignement des langues, afin de prévenir des interprétations tronquées de ce qu'est l'analyse économique: les avantages et les inconvénients à prendre en compte, dans l'analyse d'efficience interne ou externe, ainsi que dans l'analyse d'équité, ne se limitent pas, tant s'en faut, à des aspects matériels ou financiers: bien au contraire, il est essentiel d'incorporer dans la comparaison des avantages et inconvénients à caractère «**non-marchand**». C'est pour cela que la question de la conformité (ou non) de tel ou tel scénario à certaines valeurs fondatrices de l'idée suisse est un aspect qu'il est parfaitement *rationnel* de prendre en compte — dans une logique foncièrement économique.
4. Enfin, il ne faut pas oublier que les avantages et les inconvénients se présentent très différemment selon qu'on les saisit au niveau individuel (ou «**privé**») ou au niveau collectif (ou «**social**»). Ceci est dû à des caractéristiques très particulières de la langue, notamment le fait qu'elle fonctionne un peu comme un réseau; les problèmes techniques très épineux que cela soulève peuvent, du moins en partie, être traités en transposant dans le domaine de

la politique linguistique certains concepts d'évaluation initialement développés en politique de l'environnement.

3. Le plurilinguisme: de quelle compétence s'agit-il?

J'ai jusqu'à présent plaidé pour une approche à la politique d'enseignement des langues qui ne se limite pas à ses dimensions linguistiques ou pédagogiques, en soulignant que ces dimensions ne sont qu'un élément d'un questionnement plus vaste, dont les concepts-clefs sont fournis par d'autres disciplines. Cela ne veut pas dire que les disciplines spécialistes (linguistique appliquée, didactique des langues) doivent être négligées. Bien au contraire, j'aimerais souligner l'importance d'une perspective interdisciplinaire dès lors où l'on aborde l'enseignement des langues étrangères.

Cette interdisciplinarité se manifeste de différentes façons, notamment par la combinaison de différentes disciplines dans la procédure de comparaison entre les scénarios. Cependant, elle peut aussi avoir un impact sur le sens même des concepts fournis par ces différentes disciplines. Je souhaite donc conclure cette discussion en abordant de plus près la notion de plurilinguisme.

Commençons pour cela par une réflexion critique sur le modèle «1+2» (voire «1+>2»), aux termes duquel tous les Européens devraient avoir l'occasion d'apprendre, outre leur langue maternelle, au moins deux autres langues. Ce principe, qui figure dans les documents du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, se retrouve dans les *Recommandations* et les *Stratégies* de la CDIP et de la CIIP. Le modèle «1+2» garantirait donc un plurilinguisme vivant, reflet de la diversité linguistique de l'Europe.

Mais ce modèle «1+2» est-il aussi robuste que cela? Il est permis d'en douter. En effet, c'est un modèle qui

échoue à faire pièce à une tendance lourde de la communication entre personnes de langues différentes, tendance qu'on peut aborder à l'aide du concept de «minimex», ou «exclusion minimale». En effet, lorsque des personnes de langues différentes se réunissent, elles ont tendance à graviter vers la langue qui «exclut» le moins de personnes. Dans l'Europe actuelle, cette langue est souvent l'anglais. Ceci renforce l'attrait de l'apprentissage de l'anglais; et comme plus de gens l'apprennent, cela augmente la probabilité qu'à l'avenir, l'anglais soit à nouveau la langue au travers de laquelle des gens ayant plusieurs langues différentes arrivent à se parler. Ceci induit donc une dynamique qui renforce l'hégémonie linguistique et il n'est pas certain que le modèle «1+2» puisse y résister. En effet, les acteurs pourront à bon droit se demander pourquoi ils se fatigueraient à apprendre une troisième langue, si l'anglais comble largement leurs besoins de communication.

Prenons le cas des l'Union européenne, et simplifions en supposant qu'on n'y parle «que» 20 langues (les 20 langues officielles, qui sont passées à 23 le 1^{er} janvier 2007). Supposons que tous les Européens apprennent deux langues étrangères. Supposons en outre que ces deux langues étrangères soient obligatoirement choisies dans un groupe de trois: anglais, allemand et français (et pour les anglophones, germanophones ou francophones, on admettra que l'une de leurs deux langues étrangères doit appartenir à cette «troïka», l'autre pouvant être une langue tierce, européenne ou non.

On peut alors évaluer la probabilité qu'aucune personne ne soit exclue de la communication au sein de groupes d'Européens tirés au hasard (et qui peuvent avoir l'une ou l'autre langue maternelle parmi 20). Calculs faits, cette probabilité d'intercompréhension intégrale s'avère étonnamment faible et à partir de 20 interlocuteurs et davantage, elle est inférieure à 0,01% (Grin, 2006b).

Bref, que constatons-nous? C'est que ce fameux modèle «1+2», dès qu'on le regarde de plus près, se révèle très fragile. En effet, soit on le laisse dans le flou, et les compétences linguistiques des acteurs resteront très en dessous de ce qui est nécessaire pour garantir l'intercompréhension; soit on le «cadre» très étroitement, en imposant une troïka de langues privilégiées, mais il échoue malgré tout à *garantir* la pleine participation de tous. Ceci ne peut que faire le lit d'une dérive vers l'hégémonie linguistique.

Ce constat un peu cruel doit nous amener à reconsidérer fondamentalement certains aspects de l'enseignement des langues. Si nous voyons les langues comme des éléments distincts les uns des autres, voire disjoints, nous nous situons d'emblée dans une logique qui, paradoxalement, risque de conforter l'hégémonie linguistique. Que faut-il donc faire?

J'ai proposé ailleurs une série de mesures d'accompagnement (Grin, 2005), mais plutôt que de revenir sur celles-ci, j'aimerais faire le lien avec le développement récent, en linguistique

appliquée, des concepts de compétence plurilingue et de répertoire plurilingue, tels qu'on les trouve chez Coste (2002) Pour simplifier, disons que les compétences linguistiques des acteurs ne sont plus vues comme l'addition de compétences «discrètes» ou séparées en différentes langues, mais comme une compétence communicationnelle intégrée dont l'utilisation fait appel à l'ensemble du répertoire. Il ne s'agit pas que d'alternance codique ou *code switching*, mais aussi d'activation, dans le cadre d'un échange exolingue se déroulant principalement dans la langue X, de savoirs relevant de langues Y et Z, permettant notamment la réparation de «pannes discursives». Ce renouvellement de la notion de plurilinguisme a nécessairement des répercussions sur l'analyse des scénarios d'enseignement des langues étrangères. En effet, les scénarios devront être redéfinis pour tenir compte de cette vision plus complexe du plurilinguisme. Pour reprendre l'exemple des scénarios A et B de la section précédente, on n'opposera plus «communication en anglais» et



Paul Klee, *Le départ des bateaux*.

Le projet DYLAN

Le projet interdisciplinaire DYLAN (pour «Dynamique des langues et gestion de la diversité») financé par la Commission européenne, a entre autres objectifs celui de porter un regard plus complexe sur le multilinguisme. Le projet DYLAN rassemble 19 universités à travers l'Europe, et il est doté de quelque 5 millions d'Euros sur cinq ans. Il est coordonné par une équipe suisse où se retrouvent les universités de Lausanne, Genève et Bâle. Dans ce projet, on reconsidère les processus de communication dans différents contextes (institutions européennes, entreprises, systèmes éducatifs) et on développe des indicateurs permettant de les évaluer dans la double perspective de l'efficacité et de l'équité. L'ensemble du projet s'appuie sur une vision du plurilinguisme formulée en termes de répertoires linguistiques (voir www.dylan-project.org).

«communication en langues nationales», mais «communication avec un répertoire comparativement restreint» et «communication avec un répertoire linguistique comparativement étendu», qui permet le recours à un éventail plus large d'aptitudes à la formulation et à la résolution de problèmes, ainsi qu'une capacité accrue à négocier, entre interlocuteurs, les modalités et les objectifs de cet échange (Gajo et Mondada, 2000). Cette vision plus riche doit être prise en compte dans la pesée de différents scénarios, car ceux-ci devront à présent incorporer les stratégies communicationnelles que peuvent développer des acteurs qui exploitent des répertoires plurilingues. Ceci complexifie sans doute les éléments de la comparaison (les avantages, les coûts, les transferts, etc.), mais cela participe nécessairement du travail permettant de choisir une politique d'enseignement des langues en meilleure connaissance de cause. On peut espérer que de tels développements, touchant aussi bien au cadre d'analyse général qu'à ses composantes, permettront de véritables avancées dans le débat sur l'enseignement des langues.

Notes

¹ Bien entendu, il y a longtemps que la littérature (notamment en sociolinguistique) souligne l'importance des enjeux politiques auxquels renvoient les questions de langue. Parmi quelques exemples célèbres, on pensera par exemple à l'approche bourdieusienne des stratégies linguistiques que les acteurs peuvent adopter pour se distinguer socialement par le registre choisi, à la perspective variationniste développée notamment par Labov, ou encore à l'analyse chomskyenne du discours comme instrument de manipulation de l'opinion.

² La distinction interne-externe intervient aussi dans l'analyse distributive (Hanhart et Grin, 2003).

Références bibliographiques

- Arnsperger, Ch. & van Parijs, Ph. (2000). *Éthique économique et sociale*. Paris: La Découverte.
- Berthoud, Grin, Lüdi (2006). Language Dynamics and Management Diversity. Analytical Framework. Manuscrit (prochainement en ligne sur <http://www.elf.unige.ch>).
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castelloti & B. Py (dir.), *La notion de compétence en langue* (pp.115-123). Série *Notions en Questions* 6.
- Dunn, W. (1994). *Public Policy Analysis. An Introduction*. Englewood Cliffs: Simon & Schuster.
- Elmiger, D. (avec la collaboration de Marie-Nicole Bossart) (2006). *Deux langues à l'école primaire: un défi pour l'école romande*. Neuchâtel: Institut de recherche et documentation pédagogique, n° 06.4 (avril).
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Éditions Universitaires Fribourg.

- Grin, F. (2003a). *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Londres: Palgrave-Macmillan.
- Grin, F. (2003b). La société plurilingue: coûts, bénéfices et équité. In *Sprachen und Kulturen*, Actes du colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (Biel/Bienne, 14 novembre 2002). Berne: SAGSW/ASSH, 41-55.
- Grin, F. (2005). *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Ministère de l'éducation nationale, Paris.
- Grin, F. (2006a). Economic Considerations in Language Policy. In T. Ricento (dir.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 77-94). Malden [MA]: Blackwell.
- Grin, F. (2006b). Peut-on faire confiance au modèle '1+2'? Une évaluation critique des scénarios de communication dans l'Europe plurilingue. *Llengua I Dret*, 45, 217-231.
- Grin, F. (2007). Economics and Language Policy: Recent Advances and Controversies. *Handbook of Applied Linguistics*, à paraître.
- Hanhart, S. & Grin, F. (2004). Modalités de financement de l'éducation: balisage d'une évaluation par les résultats. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, Vol. 25, n° 3, 365-372.
- Jernudd, B. (2001). *Language Planning on the Eve of the 21st Century*. Conférence présentée au 2^e Congrès européen de politique linguistique, Andorre, 14-16 novembre 2001.
- Ricento, Th. (dir.) (2006). *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden (É.-U.): Blackwell.
- Rubin, J. & Jernudd, B. (1971). *Can Language be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. La Haye: Mouton.

François Grin

est Professeur à l'École de traduction et d'interprétation (ETI), Université de Genève, et professeur invité à l'Université de la Suisse italienne (USI, Lugano).